

**Chrześcijańskie
inspiracje
w pedagogice**

**Christian
Inspirations
for Educational
Sences**

Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice

Redakcja naukowa
Janina Kostkiewicz

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Instytutu Pedagogiki

RECENZENT

Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ

PROJEKT OKŁADKI

Anna Sadowska

© Copyright by Joanną Kostkiewicz & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Wydanie I, Kraków 2011
All rights reserved

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy. W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-3105-6



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 0506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

| | |
|--------------------|---|
| Janina Kostkiewicz | |
| Wstęp..... | 9 |

ELEMENTY FILOZOFII CHRZEŚCIJAŃSKIEJ W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

| | |
|---|----|
| Janina Kostkiewicz | |
| Aksjologiczne podstawy katolickich koncepcji pedagogicznych | 13 |

| | |
|--|----|
| Dominika Skowrońska | |
| Problem ideologii w wychowaniu z perspektywy personalizmu chrześcijańskiego | 31 |

| | |
|--|----|
| s. Magdalena Sęk CL | |
| Wychowanie jako usprawnianie intelektu i woli w ujęciu św. Tomasza z Akwinu | 53 |

| | |
|--|----|
| Julia Kluzowicz | |
| Pedagogika realistyczna Mieczysława Gogacza jako konsekwencja tomistycznej antropologii | 65 |

| | |
|--|----|
| Dorota Thel-Bieleńska | |
| Osoba jako podmiot wychowania w świetle koncepcji personalizmu integralnego ks. Wincentego Granata..... | 79 |

| | |
|--|----|
| Estera Twardowska-Staszek | |
| Prawo rodziców do wychowania dzieci w doktrynie Kościoła katolickiego jako wyraz praw naturalnych człowieka | 91 |

PEDAGOGIE KATOLICKICH ZGROMADZEŃ ZAKONNYCH – WYBRANE ZAGADNIENIA

| | |
|---|-----|
| Bartłomiej Gołek | |
| Kulturotwórcze oddziaływanie instytutów zakonnych | 109 |

Małgorzata Kozak

Nowatorstwo myśli pedagogicznej św. Józefa Kalasancjusza..... 121

Martyna Florczak

Nauczyciel w ignacjańskim modelu pedagogiki.....131

Wiktoria Wachowska

Opiekuńcza i wychowawcza działalność katolickich zgromadzeń zakonnych
na terenie diecezji kijowsko-żytomierskiej.....143

CONTENTS

| | |
|--|-----|
| INTRODUCTION | 9 |
| ELEMENTS OF CHRISTIAN PHILOSOPHY IN PEDAGOGICAL THOUGHT | |
| Janina Kostkiewicz Axiological Foundation of Catholic Educational Concepts | 13 |
| Dominika Skowrońska The Question of Ideology in Education from the Christian Personalism Point of View | 31 |
| s. Magdalena Sęk CL Education as Enhancement of Intellect and Will According to Saint Thomas Aquinas | 53 |
| Julia Kluzowicz Realistic Pedagogy of Mieczysław Gogacz as Consequence of Anthropology by St. Thomas Aquinas | 65 |
| Dorota Thel-Bieleńska The Person as a Subject of Upbringing and Education in the Light of the Fr. Vincent Granat's of Integral Personalism. Pedagogical Reflection | 79 |
| Estera Twardowska-Staszek Parent's Right to Bring up Their Children in the Doctrine of Catholic Church as an Articulation of Human's Natural Rights..... | 91 |
| EDUCATIONAL PRACTICES OF CATHOLIC MONASTIC CONGREGATIONS | |
| Bartłomiej Gołek Culture-Forming Impact of Monastic Orders | 109 |

| | |
|---|-----|
| Małgorzata Kozak | |
| Innovative Nature of Pedagogical Concepts of St. Joseph Calasancius | 121 |
| Martyna Florczak | |
| The Teacher in Ignatian Model of Pedagogy | 131 |
| Wiktoria Wachowska | |
| Caring and Educational Work of Catholic Monastic Congregations within the Kyiv-Zhitomir Diocese..... | 143 |

WSTĘP

Współczesny student pedagogiki w głównym nurcie edukacji w szkole wyższej spotyka się z wizją kultury eksponującą stanowiska odległe od tradycji chrześcijańskiej – pomijając oczywiście kierunki pedagogiczne w uczelniach katolickich. Student często nie jest świadom tego, że to na gruncie kultury chrześcijańskiej powstały uniwersytety mające najczęściej papieskie akty erekcyjne, rozwijała się nauka, zbudowana została nauka społeczna i edukacja Kościoła, pozostająca w służbie człowieka i promująca integralną koncepcję jego wychowania. Podręczniki pedagogiki marginalizują fakt chrześcijańskich początków europejskiego szkolnictwa i europejskiej pedagogii, a rozwojem i promocją nurtów pedagogiki inspirowanej myślą inną niż chrześcijańska oraz pedagogiki religijnej rozumianej ponadkonfesyjnie, zastępują dzisiaj treści wpisane w wiedzę i mądrość doświadczeń koncepcji chrześcijańskich.

Niniejsza książka powstała jako wynik przekonania o tym, że **w standardach wiedzy uzyskiwanej w edukacji uniwersyteckiej nie należy pomijać żadnej istotnej spuścizny naukowej**. Kompletność wykształcenia wymaga dostępu także do wszelkich obszarów szeroko rozumianego dziedzictwa kulturowego, w tym europejskich pedagogii chrześcijańskich. Wcześniej jednak – w efekcie tego przekonania – doktoranci Instytutu Pedagogiki UJ mieli sposobność zetknąć się, w ramach seminarium tematycznego, z koncepcjami filozofii wychowania oraz różnorodnością rozwiązań i propozycji pedagogiki chrześcijańskiej (przy zagwarantowanej pełnej dowolności wyboru seminarium). Książka zawiera teksty doktorantów Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, które są owocem udziału w seminarium tematycznym *Teorie i nurty pedagogiki chrześcijańskiej*, prowadzonym przeze mnie w latach akademickich 2008/2009 oraz 2009/2010.

Jako autorka pomysłu tej publikacji zdaję sobie sprawę z jej fragmentaryczności, zarówno w kwestii doboru tematów, jak i sposobów ich realizacji. Praca w żaden sposób nie aspiruje do ukazania wkładu myśli chrześcijańskiej w wychowanie i pedagogikę, nie aspiruje tym bardziej do miana przeglądu teorii i nurtów w wychowaniu chrześcijańskim. Jest natomiast rezultatem dyskursu edukacyjnego ze studentami w chrześcijańskim nurcie pedagogiki. Jej autorzy podjęli próbę zmierzenia się z niektórymi wybranymi elementami myśli chrześcijańskiej i praktyki wychowawczej Kościoła katolickiego, by następnie u k a z a ć ich własne rozumienie. Zestaw zagadnień opracowanych w książce publikujemy z intencją

podkreślenia ich fragmentaryczności w stosunku do spuścizny pedagogiki chrześcijańskiej w ogóle – dlatego **określamy je mianem chrześcijańskich inspiracji w pedagogice** jako dyscyplinie naukowej. Pragniemy, aby Czytelnik odnosił się do naszych tekstów: 1) jako do przykładów *i n s p i r u j ą c y c h* (rozpoczynających) *n o w ą p r a k t y k ę*. Współczesny pedagog mógłby podejmować próby dostosowania i aktualizowania oryginalnych, często niepowtarzalnych pomysłów i rozwiązań wychowania chrześcijańskiego do potrzeb współczesności; 2) jako *d o w y b r a n y c h p r z y k ł a d ó w m y ś l i* chrześcijańskiej.

Z drugiej strony – zróżnicowanie tematyczne tekstów niniejszej książki nie jest duże, dotyczy bowiem tylko jej bezpośredniej warstwy. W swej głębi i istocie artykuły należą do obszaru myśli pedagogicznej, o której można powiedzieć, że łączy dwie wielkie tradycje – **realizmu i chrześcijaństwa**. Chrześcijaństwo, jako niejednorodna wizja człowieka i świata, przejawia się tutaj w kulturze katolickiej (nieobecna jest tradycja bizantyjsko-prawosławna i protestancka). Autorzy podejmują jej wybrane wątki i dokonują ich oglądu, własnej interpretacji, prób oceny – czynią to z perspektywy młodego, współczesnego pedagoga usiłującego znaleźć uzasadnienie dla – najczęściej własnej – misji wychowania człowieka.

Jednocześnie wyrażamy nadzieję, że nasz Czytelnik dostrzeże w publikowanych tekstach współczesne próby interpretacyjne młodych adeptów pedagogiki zmagających się z wątkami chrześcijańskiej myśli – posiadającej olbrzymi wkład w całość teorii i praktyki pedagogicznej.

Na zakończenie pragnę złożyć szczerze podziękowania Recenzentowi tej pracy, Księdzu Prof. zw. dr hab. Zbigniewowi Markowi SJ, który jako profesor teologii i pedagogiki, łącząc niniejsze kompetencje, udzielił nam wielu cennych rad i wskazówek.

Janina Kostkiewicz

Kraków, 12 grudnia 2010 roku

**ELEMENTY
FILOZOFII CHRZEŚCIJAŃSKIEJ
W MYŚLI PEDAGOGICZNEJ**

**ELEMENTS
OF CHRISTIAN PHILOSOPHY
IN PEDAGOGICAL THOUGHT**

Janina Kostkiewicz

Uniwersytet Jagielloński

AKSJOLOGICZNE PODSTAWY KATOLICKICH KONCEPCJI PEDAGOGICZNYCH¹

Wprowadzenie

Poszukiwanie, odkrywanie czy też budowanie podstaw aksjologicznych koncepcji pedagogicznych jest zadaniem często podejmowanym wśród badaczy-pedagogów. Działania takie, niezależnie od tego, czy sprowadzają się do badań empirycznych o charakterze sondażowo-diagnostycznym, czy polegają na analizie stosownych źródeł, czy są wyprowadzane z szerszych założeń filozoficznych (antropologicznych), teologicznych lub nawet z ideologii – zazwyczaj odsłaniają podstawy aksjologiczne danej koncepcji bądź teorii pedagogicznej w postaci określonego systemu wartości. Może on posiadać wówczas mniej lub bardziej precyzyjne cechy charakterystyczne, które sprowadzają się do najbardziej istotnego (jakościowo) opisu danej koncepcji. Taki „konkretnie określony” system wartości jest dla pedagoga praktyka punktem odniesienia, źródłem z którego czerpie inspiracje. Stanowi także kryterium, na podstawie którego pedagog praktyk weryfikuje słuszność swoich działań – jeśli dana koncepcja została wybrana w sposób świadomy i wolny. Aksjologiczne podstawy są tym elementem każdej koncepcji pedagogicznej, który stanowi o jej istocie. Pedagogika zaczyna się i nabiera określonego sensu dopiero wtedy, kiedy zostanie wypełniona wartościami – co podkreślało już wielu pedagogów.

W realizacji sformułowanego wyżej tematu chciałabym dokonać oglądu „aksjologicznych podstaw” jako pewnej całości leżącej u podstaw konkretnych koncepcji wychowania. Zasadniczym celem poniższych rozważań jest ukazanie tych aspektów i elementów teorii aksjologicznych, których istota i treści pozwalają na niepozostawanie w sprzeczności z religią katolicką, a podstawowe założenia czynią możliwymi do przyjęcia w katolickich koncepcjach pedagogicznych.

¹ Jest to poszerzona i poprawiona wersja tekstu opublikowanego w „Edukacja Otwarta” 2006, nr 10/02 (19/20).

„Możliwymi do przyjęcia” także w tym znaczeniu, że nie naruszają *sensus catholicus* – tak jak definiował go J. Woroniecki. Dopełnieniem byłoby tu ukazanie „aksjologicznych podstaw” w stosunku do innych współkonstituujących koncepcję pedagogiczną elementów – bez szczegółowej charakterystyki składającego się nań systemu wartości. Kolejnymi celami są: po pierwsze ukazanie różnorodności, barwności, atrakcyjności aksjologicznych źródeł, z których czerpie swoje podstawy pedagogika katolicka; po drugie ukazanie pewnego jednolitego rdzenia systemów wartości stojących u podstaw różnorodnych koncepcji pedagogiki katolickiej. Realizacja tego zamierzenia służy podkreśleniu faktu, że **nie każda aksjologia – także taka odwołująca się do wartości świętych czy duchowych – może stanowić „aksjologiczną podstawę” w katolickich koncepcjach pedagogicznych.**

Dlaczego sięgam do koncepcji pedagogiki katolickiej? Otóż wydaje się, że współcześnie zasługują one na renesans. Dzisiaj, w dobie powszechnej bezradności wychowawców, mogą stać się impulsem wzmagającym skuteczność wychowania. Oprócz sprzyjających efektywności wychowania powinności i norm (w nich zawartych), uruchamiają one w wychowaniu i samowychowaniu środki nadprzyrodzone (co dla wierzących jest rzeczą istotną. Ponadto z reguły nie zaciemniają obrazu uzasadnień, argumentów i rozwiązań czerpanych z filozofii, religii czy psychologii². Klarowność wszelakich założeń w katolickich koncepcjach pedagogicznych jest wyjątkowo wysoka.

Odniesienie się do pedagogicznych koncepcji katolickich w kwestii aksjologicznych podstaw pozwala – jak się wydaje – uzyskać w miarę jednolite stanowisko dotyczące miejsca i rangi tej kategorii we wskazanym obszarze (wydaje się, że bardziej ryzykowna byłaby próba uzyskania takiego stanowiska w stosunku do koncepcji mieszczących się w niepomiarne szerszym nurcie pedagogiki chrześcijańskiej).

Mówiąc o pedagogice katolickiej, mam na myśli systemy samodzielnych koncepcji pedagogicznych o podstawach ontologicznych, antropologicznych, aksjologicznych, a przede wszystkim teologicznych mieszczących się w filozofii i teologii chrześcijańskiej i wpisujących się w kulturotwórczą (w tym formacyjną) misję Kościoła katolickiego, posiadających pewne łączące je elementy, między innymi integralny stosunek do osoby wychowanka.

Wychodząc poza przywoływane tu koncepcje katolickie, należy zauważyć, że koncepcje pedagogiczne z reguły zakorzeniając się w konkretnej filozofii, najczęściej osadzają się także w jakiejś religii (na przykład w koncepcji Marii

² Zwróciła na to uwagę K. Olbrycht, pisząc o systemie pedagogicznym J. Woronieckiego, że jest on „zakorzeniony nie tylko w klasycznej filozofii, ale w religii katolickiej, zawiera także omówienie roli, jaką w wychowaniu personalistycznym odgrywają środki nadprzyrodzone, oraz wiele konkretnych postulatów dotyczących wychowania religijnego, jednak zagadnienia te są przedstawiane tak jasno i klarownie, że pozwalają wyodrębnić racje religijne, filozoficzne i psychologiczne”. Taż, *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, s. 164. Tu warto podkreślić, że autorka ta analizuje tytułową triadę naczelnych wartości, ale odnoszenie ich do religii katolickiej nie jest zadaniem tej pracy.

Montessorii religia odgrywała niezmiernie istotną rolę, rozważania o człowieku Emmanuela Levinasa także mają aspekty religijne, chociaż nie katolickie) – co nie zawsze bywa przedmiotem uwagi pedagogów w kwestii istotności religii dla wychowania. To osadzenie w religii dokonuje się różnymi drogami, na których zazwyczaj decydującą rolę odgrywają twórcy koncepcji i jego stanowisko w sprawie religii oraz jej miejsce w etosie tegoż twórcy. I tak, koncepcja pedagogiczna może: deklaratywnie nie wiązać się z żadną religią; wiązać się w sposób świadomy, zdeklarowany, celowy z konkretną religią; zawierać rozwiązania warunkowane konkretną religią, przenoszone bezwiednie jako określona mentalność, własne priorytety, oczywiste prawdy.

Pedagogika katolicka, jak wiadomo, mieści się w szerszym nurcie pedagogiki chrześcijańskiej i zarazem personalistycznej – innymi słowy, każda katolicka koncepcja wychowania jest zarazem chrześcijańska i personalistyczna. Relacja odwrotna zdaje się nie zachodzić, bowiem nie każdy personalizm jest chrześcijański, tym bardziej katolicki. Uwaga powyższa, jak wynika z kontaktów ze współczesnymi pedagogami praktykami, nie wydaje się bezużyteczna, bowiem pojawia się tu niekiedy brak pewności dotyczący klarownych usytuowań wymienionych pedagogik względem siebie.

1. Miejsce pedagogiki katolickiej na mapie koncepcji i nurtów pedagogicznych

Istniejące we współczesnych podręcznikach akademickich próby klasyfikacji występujących obecnie nurtów pedagogiki, mimo autentycznej ich wielości, z reguły nie wymieniają nurtu pedagogiki katolickiej jako systemu samodzielnych koncepcji pedagogicznych o jednolitych podstawach teologicznych, a także ontologicznych, antropologicznych, aksjologicznych. Niejako zamiennie (choć jest to dyskusyjne sformułowanie i dyskusyjny zabieg) – we współczesnych podręcznikach akademickich wymieniany jest nurt pedagogiki personalistycznej i pedagogiki religijnej³. Jedynie w obrębie tychże można odnajdywać założenia pedagogiki katolickiej, wnioskując pośrednio o ich obecności, identyfikując priorytety pedagogiki katolickiej z zawartymi tam założeniami. Jest to jednakże zabieg intelektualnie możliwy dla znawców tej pedagogiki. Opisy koncepcji pedagogiki personalistycznej czy różnorodnych jej elementównie są tworzone na potrzeby wychowywania zgodnego z duchem na przykład religii katolickiej. Bezpośrednich, znaczących odniesień do istoty pedagogiki katolickiej teksty takie z reguły nie zawierają ani poprzez nawiązanie do aktualnej wykładni doktryny wychowawczej Kościoła katolickiego, ani poprzez odniesienia do tradycji wychowania

³ Por. np. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwierski (red.), t. 1, Warszawa 2003.

katolickiego w Europie czy do autorskich koncepcji przedstawicieli pedagogiki zwanej ongiś katolicką⁴.

W ostatnich latach obserwujemy w Polsce dość znaczące rezultaty badań naukowych, przejawiające się między innymi wyodrębnieniem wśród współczesnych kierunków pedagogicznych pedagogiki religii. Namacalnymi tego efektami są na przykład: rozdział *Pedagogiki religii* we wspomnianym już podręczniku⁵ oraz *Leksykon pedagogiki religii*⁶ (914 stron) pod redakcją Cypriana Rogowskiego i pojedyncze publikacje pedagogów – także ze środowisk katolickich. Inicjatywy te, z jednej strony niezwykle cenne, nawiązując do istniejącego w Niemczech kierunku pedagogiki religii (którego początek datowany bywa na początek minionego wieku), odsuwają zagadnienie konfesyjności na dalszy plan.

W ogólnym spojrzeniu należy podkreślić, że pedagogika religii nie może być utożsamiana z pedagogiką katolicką ani pedagogiką żadnego z Kościołów (mimo, że w jej obrębie najwięcej dotychczas mieli do powiedzenia protestanci). Tego typu utożsamianie, jak się okazuje, niestety jest możliwe wśród praktyków wychowania (także katolickiego) i w praktyce zachodzi szczególnie wtedy, kiedy pedagogikę religii uprawiają duchowni konkretnego wyznania. Częstym efektem tego jest **pozór** jakoby ich myśl, ich naukowe prace były reprezentatywne dla wyznania, z którego wywodzą się duchowni – gdy tymczasem uprawiają ją w sposób ponadkonfesyjny, religioznawczy, na poziomie ogólność przekraczającym wyznanie.

W obrębie pedagogiki istnieją różnorodne próby porządkowania zjawiska pedagogiki religii. Bogusław Milerski prezentuje trzy sposoby definiowania statusu naukowego pedagogiki religii:

a) pedagogika religii to kierunek badań w ramach teologii i zarazem jej nauka pomocnicza, będąca uzupełnieniem katechetyki i częścią teologii pastoralnej (praktycznej), wytwarzający wiedzę stosowaną;

b) pedagogika religii to „kierunek badań i dyscyplina naukowa o charakterze teologicznym i pedagogicznym, wytwarzająca podstawową wiedzę humanistyczną i społeczną oraz dodatkowo wiedzę stosowaną. (...) tak rozumiana pedagogika religii stara się uwzględnić w równym stopniu obie perspektywy poznawcze, a mianowicie teologiczną i pedagogiczną, podkreślając zarazem konieczność interdyscyplinarnego badania procesów edukacji religijnej”⁷;

c) **pedagogika religii ma charakter ponadkonfesyjny i religioznawczy, z tych względów jest uprawiana poza teologią.** W ramach edukacji religię trak-

⁴ Wśród katolickich koncepcji pedagogicznych do bardziej znaczących należy zaliczyć koncepcje autorstwa np. J. Woronieckiego i B. Żulińskiej skonkretyzowane w tekstach: J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie” 1947, t. 47; tegoż, *Uniwersytety katolickie*, w: *Oświata katolicka i uniwersytety katolickie*, Lublin 1930; B. Żulińska, *Zadania katolickiego wychowawcy wobec nowoczesnych prądów w nauczaniu*, „Ruch Katolicki” 1933, R. III, nr 9–10.

⁵ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, dz. cyt., s. 261–277.

⁶ *Leksykon pedagogiki religii*, C. Rogowski (red.), t. 1, Warszawa 2007.

⁷ B. Milerski, *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), t. 1, Warszawa 2003, s. 263.

tuje się jako uniwersalny fenomen posiadający udział w osiąganiu pełni człowieczeństwa i demokracji⁸.

W trzecim ujęciu pedagogika religii – najprościej mówiąc, uznaje jedynie **fakt formacyjnego oddziaływania każdej religii**. W *Przedmowie* do wspomnianego wyżej *Leksykonu pedagogiki religii* C. Rogowski pisze: „wychowanie religijne ma właściwe sobie miejsce we wszystkich kulturach świata i, co więcej, związane jest z ich rozwojem i tożsamością człowieka”⁹. Wprowadzenie w pedagogikę religii zawarte w powyższej *Przedmowie* zawiera odniesienia do dokumentów Soboru Watykańskiego II, a także poprzez swoich współtwórców kontekst chrześcijański czyni niejako pewną oczywistością, lecz przymiotnika katolicki(-a) ani odnośnie do wychowania, ani odnośnie do pedagogiki nie posiada. Brak w tym *Leksykonie* hasła „pedagogika katolicka”, są natomiast uwzględnione takie hasła jak: „pedagogika”, „pedagogika czasu wolnego”, „pedagogika doznań”, „pedagogika egzystencjalna”, „pedagogika jako nauka”, „pedagogika kościelna”, „pedagogika mediów”, „pedagogika moralności”, „pedagogika personalistyczna”, „pedagogika postmodernizmu”, „pedagogika prenatalna”, „pedagogika religii”, „pedagogika religii w Niemczech”, „pedagogika społeczna”¹⁰. Można zauważyć, że niektóre hasła kontekstowo nawiązują do chrześcijaństwa i w pewnej mierze uwzględniają dorobek autorów katolickich.

Podobnie rzecz się ma z hasłem „wychowanie katolickie” – *Leksykon* go nie zawiera. Istnieją natomiast takie hasła jak: „wychowanie”, „wychowanie do dialogu i tolerancji”, „wychowanie do modlitwy”, „wychowanie do pokoju”, „wychowanie ekumeniczne”, „wychowanie elementarne”, „wychowanie estetyczne”, „wychowanie prozdrowotne”, „wychowanie religijne i moralne”, „wychowanie w religiach świata”¹¹. Tu warto dodać, że wielu autorów powyższych haseł to księża katolicy, co w praktyce oznacza, że pedagogika religii w Polsce najczęściej sięga do katolicyzmu lub pozostaje na wysokim, ponaddoktrynalnym poziomie ogólności swoich ustaleń pedagogicznych.

Podane wyżej przykłady pochodzą tylko z dwu znaczących dla pedagogiki dzieł, ale nie są one wyjątkiem. Analiza innych dzieł i innych wymiarów naukowego życia pedagogiki i pedagogów przynosi podobne rezultaty. Co dalej oznacza odsłaniania wyżej naukowa promocja pedagogiki religii?

W uruchomionym procesie rozwijania pedagogiki religii, przy wyraźnej tendencji uczonych do pomijania znaczenia konfesji (pomijania nie tylko określeń: katolicka, katolicki, ale także treści moralno-społecznych i innych, wpływających z jej istoty), pedagogika religii staje się (paradoksalnie) nauką ulokowaną poza wyznaniem, inaczej „ponad wyznaniem”. Uskutecznia się zatem głównie trzeci z jej modeli, opisany przez B. Milerskiego. Fakt ten może sprzyjać jej rozwojowi jako teorii pedagogicznej, nie służy jednak praktyce pedagogicznej. Nie

⁸ Tamże.

⁹ *Leksykon pedagogiki..., Przedmowa*.

¹⁰ Tamże, s. 518–571.

¹¹ Tamże, s. 839–891.

służy rozwojowi pedagogiki w jej warstwie związanej z wiarą, z istotą konkretnej religii – katolickiej, protestanckiej, którejkolwiek innej. Budując pedagogikę religii jako teorię formacyjnego oddziaływania na człowieka, buduje się swoistą konstrukcję teoretyczną, **którą można wypełnić tą lub inną, każdą religią**. Istota religii, jej specyfika, treści religijne stają się drugorzędnymi.

Z wychowawczego (praktycznego) punktu widzenia oznacza to zatrzymanie się uczzonego – pedagoga – w połowie drogi. Oznacza to wykrzykie „mechanizmów” bez ulokowania ich w „realiach” życia człowieka i zarazem „realiach” wychowania. Pedagogika religii uprawiana bez (lub: poza, inaczej: z wyłączeniem) konkretnego wyznania, konkretnej wiary jest specyficzną **formą sekularyzacji**, niezależnie od tego, czy jest ona zamierzona, czy nie. Pedagogika religii, uznając „duchowość” jako fakt i element natury ludzkiej, opowiada się za potrzebą całościowego, integralnego oddziaływania wychowawczego umożliwiającego dopełnienie rozwoju osobowości poprzez obecność religii. W tej sytuacji istota wiary (tej czy innej) z pozycji *sacrum* schodzi na pozycję dalszą, niemalże swoistego „instrumentarium”.

Wyżej zasygnalizowany stan rzeczy rodzi oczywiste konsekwencje zarówno w wymiarze (1) teoretycznym, jak i (2) praktycznym. W pierwszym przypadku tworzenie wiedzy, rozwijanie nauki może stawać wobec pokusy zawężenia pola badawczego – co na gruncie pedagogiki sprowadza się do odsłaniania mechanizmów i znaczeń, które religia – każda religia – odgrywa w rozwoju, w kształtowaniu się osobowości człowieka, jego tożsamości. W wymiarze drugim, praktycznym – wychowawca praktyk w obrębie wychowania w danej religii (na przykład katolickiej czy protestanckiej) nie otrzymuje bezpośredniej oferty praktycznych wskazówek wynikających z ustaleń naukowych. Rezultaty badawcze pedagogów religii nie są wtedy kierowane wprost do wychowawcy konkretnego obszaru religijnego (wyznania), bowiem wcześniej wymagają nasycenia i wypełnienia treściami tej lub innej religii/wiary, co – wymagając umiejętności i czasu – jest oczywistym utrudnieniem.

Sytuacja powyższa jest niewątpliwie okolicznością sprzyjającą zaprzepaszczaniu tradycji i dorobku myślicieli i koncepcji katolickich. Nie zapominając o edukacyjnej (naukowej i wychowawczej) roli pijarów, jezuitów, salezjanów, michalitów, dominikanów, urszulanek, prezydentek i innych zgromadzeń zakonnych, należałoby brać pod uwagę pedagogię katolicką wpisaną w dzieło Jana Pawła II. Pedagogia, którą niósł Europie i światu, młodzieży i starcom, bogatym i usuniętym na margines – była pedagogią w pełni katolicką i istotę katolicyzmu najpełniej oddawała. Hołd, jaki świat Mu oddał, hołd niemający równych we współczesnym świecie, był przede wszystkim oddany dziełu Jego katolickiej pedagogii¹². Ta **nowoczesna katolicka pedagogia przepelniona miłością do człowieka**, do wszelkich narodów i ras, była zbudowana przede wszystkim na

¹² Powyższy fragment punktu 1. niniejszego tekstu jest rozszerzoną wersją części mojego artykułu *O potrzebie pedagogiki katolickiej jako specjalności uniwersyteckich studiów pedagogicznych*, „Pedagogika Katolicka” 2007, nr 1, KUL JP II.

głębokiej znajomości natury ludzkiej i współczesnego świata. Poszczególne koncepcje pedagogiczne w jej obszar się wpisujące, pozostając przy pewnym wspólnym rdzeniu aksjologicznym, promują różne wartości jako zabezpieczające dobro wychowanka, czerpiąc z różnorodnych źródeł filozoficznych.

2. Różnorodność ujęć podstaw aksjologicznych w koncepcjach pedagogiki katolickiej

Filozofią kojarzoną najczęściej z wyznaniem rzymskokatolickim jest tomizm (choć nie tylko). W znanej i popularnej wśród pedagogów literaturze naukowej fakt ten potwierdza G.L. Gutek, mówiąc o „realizmie teistycznym, czyli tomizmie”. Podstawami filozoficznymi dla pedagogiki katolickiej będzie taki właśnie realizm oraz wiele prób jego rozwinięcia i wzbogacenia (czego dobrym przykładem jest filozofia Karola Wojtyły). Chociaż tomizm jest uznawany za dominującą formę realizmu teistycznego i najczęściej bywa on „historycznie kojarzony z wyznaniem rzymskokatolickim, to jednak nie wszyscy realisci tomistyczni czy tomiści są katolikami. I odwrotnie, nie wszyscy chrześcijanie są realistami teistycznymi. Święty Augustyn i inni ojcowie Kościoła przyjmowali stanowisko idealistyczne”¹³. Koncepcje pedagogiczne o rysie katolickim wiążą się zatem z różnymi filozoficznymi uzasadnieniami, zachowując stałość założeń teologicznych. Na potrzeby niniejszego opracowania przywołuję tylko wybrane założenia i dokonania niektórych filozofów i pedagogów, pozostające w związkach z „aksjologicznymi podstawami” koncepcji pedagogicznych.

2.1. Aksjologiczne podstawy w pedagogice opartej na realizmie tomistycznym

Wyodrębnienie się aksjologii jako autonomicznej nauki jest lokowane w przełomie XIX i XX wieku, jednak problem wartości był stale w jakiś sposób obecny w filozofii. Ona „właściwie zawsze zajmowała się wartością, i to nie tylko na terenie etyki czy estetyki, lecz również metafizyki. Wartością dla metafizyka jest każda doskonałość bytu, stąd według niektórych i metafizyka jest poznawaniem wartości”¹⁴. Fakt ten jest istotny dla koncepcji pedagogiki realistycznej, o czym niżej.

Każda koncepcja pedagogiczna wiąże się z pewnymi założeniami czy podstawami filozoficznymi, bowiem z jakiejś filozofii ona wyrasta – choć bywają koncepcje próbujące tego nie czynić. Nie oznacza to, że ich myślenie, ich wizje

¹³ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 55.

¹⁴ Cz.S. Bartnik, *Historia filozofii*, Lublin 2001, s. 425.

pedagogiczne takowych związków nie mają, a czego sobie ich twórcy mogą nie chcieć uświadamiać. Przeświadczenie o takim stanie rzeczy reprezentuje M. Gogacz, który twierdzi, że: „1) Współczesna pedagogika nie opiera się na teorii człowieka, trzeba więc przywrócić jej więź z antropologią filozoficzną; 2) Współczesna pedagogika wiąże się z błędną teorią człowieka, którą trzeba porzucić. Błędną teorią człowieka jest zawsze osadzona w idealistycznym nurcie filozofii; 3) Trzeba oprzeć pedagogikę na teorii człowieka zgodnej z jego bytową strukturą. Tę zgodność zapewni realistyczny nurt filozofii”¹⁵.

Za realistycznymi podstawami filozoficznymi w koncepcjach pedagogicznych opowiadają się ponadto Mieczysław Albert Krapiec, Karol Wojtyła, Teresa Kułowiec, Krzysztof Kalka, Wiesława Wołoszyn-Spirka i inni. Pedagogika katolicka, wiążąc się z filozofią realistyczną, ściślej z tomizmem i neotomizmem, które uznają pierwszeństwo bytu przed ujmującą go myślą, konsekwentnie do tego, we właściwy sobie sposób będzie definiować wartości. Z takiego właśnie powodu definicja wartości M.A. Krapca mówi, że wartość jest to jakość bytu, o ile ten jest przedmiotem intencjonalnych aktów poznawczo-pożądawczych¹⁶. Takie rozumienie wartości zabezpiecza przed idealizmem.

Zwolennikiem wiązania pedagogiki z filozofią (antropologią) realistyczną jest Mieczysław Gogacz. Znaczącym głosem, który wniósł zakwestionowanie wiodącej roli wartości w wychowaniu, były jego *Podstawy wychowania* z roku 1993. W tejże pracy M. Gogacza owo zakwestionowanie szczególnej roli wartości w wychowaniu odbyło się niejako na marginesie głównego jej celu, którym wydaje się próba ukazania realistycznych podstaw pedagogiki i wychowania. Zdaniem M. Gogacza błędem współczesnej pedagogiki i wielu kierunków etyki jest stawianie człowieka „wobec wartości, a nie wobec osób”. Dalej autor pisze, że „wartości stanowią konstrukcję intelektualną, a konstrukcje nie wychowują. (...) Wartości jako kompozycje intelektualne wynikają z idealizmu w kulturze i sytuują nas w idealizmie, w samym więc myśleniu, pomijającym realne osoby”¹⁷. Tutaj zatem promuje się realne osoby (samego ucznia oraz nauczyciela) przed wszelaką ideą, którą są także wartości. Pytajmy dalej, co z wartościami w realizmie tomistycznym?

Święty Tomasz z Akwinu wartość utożsamiał z dobrem. Rozumiał przez to realną bytowość rzeczy pozostającą w relacji zgodności do pożądanego (...), a więc jako coś obiektywnego, byt i jednocześnie coś dynamicznego, mającego zdol-

¹⁵ M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 7. W kolejnej swej pracy *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie* (Warszawa 1997, s. 101) M. Gogacz pisze, że rozumienie jest czynnością, a więc cechą człowieka – nie może być samodzielnym bytem, jak chce idealizm. „Tę tezę głosi Platon, także Plotyn, z kolei Descartes, wyraźnie Kant i Hegel, dziś Heidegger i wspierający się na jego myśli niektórzy teologowie, którzy po prostu «nie wiedzą, co czynią». Idealizm w tych aktualnych wersjach nie może stanowić orientacji intelektualnej szkoły katolickiej”.

¹⁶ Cyt. za: H. Gajdamowicz, *Historyczność i uniwersalizm aksjologicznych przesłanek edukacji*, referat wygłoszony na konferencji „Aksjologia podstawą modernizacji systemu edukacji i współczesnej dydaktyki”, Płock 2007.

¹⁷ M. Gogacz, *Podstawy...*, s. 37.

ność budzenia pożądanego. Dobra zaś jest w bycie tyle, ile istnienia¹⁸. Znajomość powyższego stanowiska obliguje pedagoga do czynienia punktem wyjścia tylko tego, co istnieje (istnienia). System wartości pojęty idealistycznie, niewypływający od tego, co realne, niebędący konsekwencją metafizycznych lub antropologicznych założeń, nie powinien być punktem wyjścia w pedagogice katolickiej. Uzasadnienie powyższego stanowiska jest następujące: a) w filozofii realistycznej przedmiotem rozważań czyni się realne osoby, to co jednostkowo istnieje i „te” są podstawą uzasadniania tez filozoficznych; b) w idealizmie jest inaczej, tu przedmiotem analiz są zespoły pojęć będące zarazem podstawą uzasadniania wszelkiego rodzaju tez czy stanowisk. „(I)stota różnicy tkwi w sposobie ujmowania samych wartości, które ujęte aksjologicznie lub metafizycznie decydują o sposobie ich pojmowania i rozumienia w filozofii, a szczególnie w etyce i pedagogice. Ujęcie aksjologiczne polega na akceptowaniu jakichś wartości ze względu na inne, przyjęte przez nas wartości. (...) wartości stają się czysto «myślne»; stanowią ideę, model pomyślany, zadany cel, który zlecamy do wykonania osobom, rzeczom, teoriom. (...) aksjologia staje się ujęciem tego, co pomyślane, staje się podporządkowaniem człowieka (istniejącego realnie) myśleniu, ideom, modelom czy rzeczom; daje więc pierwszeństwo myśleniu przed realnym istnieniem osób. (...) Wychowanie wówczas też polega na dążeniu do ideałów i wzorów, nie mając nic wspólnego z ich osiąganiem, bo osiągnięcie ich nie leży w możliwościach osoby ludzkiej, a kierując ludzi do ideałów i wzorów, pedagogika przestaje się różnić od światopoglądów i ideologii”¹⁹.

Kiedy osoba jest pojmowana jako proces, jako coś, co „się dzieje”, wtedy w edukacji ważna staje się „zmiana”: w świecie zewnętrznym – zmiana kulturowa (ideologiczna, światopoglądowa) – a pedagogika „wpisuje” człowieka (dziecko) w taką zmianę. Człowiek jest wówczas „zespołem procesów”; procesami należy kierować, procesy zmian świadomościowych można wspierać otwierając takie lub inne horyzonty wolności i perfekcyjności zaspokajania indywidualnych roszczeń. Także roszczeń do ziszczenia się – takich lub innych – utopijnych wizji szczęśliwości. I nawet jeśli wszelkie deklaracje teorii pedagogicznych wiodą tylko do dziecka, nie znaczy to, że w owe teorie nie są wpisane określone założenia ideologiczne. Jeśli nawet tak nie jest, teorie te, ze względu na swe właściwości, mogą być wchłonięte i wykorzystane przez ideologie. Za nimi zwykle, wcześniej lub później, mogą się pojawić totalitaryzmy. Koncepcje pedagogiki katolickiej stronią od takowych „aksjologicznych podstaw”, by nie naruszać dobra człowieka ze względu na miłość do niego – humanizm koncepcji katolickich zakłada prowadzenie wychowanka do mądrości ze względu na niego samego.

W aksjologicznych podstawach katolickich koncepcji wychowania jest miejsce na tę drugą wskazaną przez M. Gogacza możliwość rozumienia i ujmowania

¹⁸ Cz. Bartnik, *Historia filozofii...*, s. 425.

¹⁹ W. Wołoszyn-Spirka, *Realistyczna filozofia i etyka podstawą budowania realistycznej pedagogiki*, w: *Wychowanie chrześcijańskie – między tradycją a współczesnością*, A. Rynio (red.), Lublin 2007, s. 301–302.

wartości – na ich metafizyczne ujęcie. Owo metafizyczne ujęcie wartości dokonuje się poprzez przyjęcie w stosunku do nich pozycji zmierzającej do: identyfikowania wartości, ustalania, czym są, odkrywania ich źródeł, sposobów funkcjonowania i dominowania w kulturze²⁰. W ujęciu filozofii realistycznej wartości funkcjonują „w taki sposób, że człowiek je akceptuje lub odrzuca. Dotyczą człowieka, ale nie są człowiekiem, bo inaczej byłyby [z nim – J.K.] tożsame (myśląc na przykład «miłość» – mielibyśmy prawo myśleć «człowiek»)”²¹. W. Wołoszyn-Spirka, przyjmując pedagogiczną interpretację filozofii realistycznej M. Gogacza, rozumie wartości jako trwanie skutku relacji osobowych: na przykład miłość jest relacją, trwanie miłości jako cel i zadanie – jest wartością²². Przy metafizycznym ujęciu wartości – w pedagogice realistycznej – charakterystyczne jest przyjmowanie stanowiska, w którym zakłada się, że „wartości dotyczą człowieka, że są mu potrzebne, że stanowią cele i zadania ludzi – muszą powstawać wśród ludzi, a dokładnie w łączących ludzi relacjach. I tak jak różnorodne są relacje, takie są wartości”²³.

Także inni przedstawiciele pedagogiki wskazują miejsce dla wartości w pedagogice opartej na realizmie. Teresa Kukołowicz, jako przedstawicielka personalizmu chrześcijańskiego, pisze o możliwości komplementarnego ujęcia stanowiska realistycznego z promującym wartości personalizmem. Jej zdaniem:

„Realizm proponuje inne podejście do omawianego zagadnienia. Zakłada, że wartość jest trwaniem relacji. Ma to miejsce wtedy, gdy – mówiąc za Gogaczem – «czynnościami intelektu i woli zabiegamy o powiązania z tym, co prawdziwe i dobre». Relacja, która ma moc wychowywania, oznacza – jak ujmuję za Gogaczem – «trwanie z tym, co intelekt rozpoznał jako prawdę, a wola wybrała jako dobro». Realistyczna pedagogika proponuje więc więzi z osobami”²⁴. Podstawą tych więzi jest mądrość i prawość wychowawcy. Broni ona wychowanka – jeszcze niewychowanego – przed zagrożeniami płynącymi z kultury. „Relacja więc wychowanka z wychowawcą stanowi pomost między nim a wartościami. Od wychowawcy wychowanek uczy się wierności prawdzie i dobru, ale tylko wtedy, gdy ten pierwszy jest wierny tym wartościom, a tym samym godzien zaufania. Teoria wychowania powinna zatem dotyczyć zespołu czynności wiążących z osobami”²⁵. A takie rozumienie wychowania, nie eliminuje z niego wartości – pisze dalej T. Kukołowicz. Wartości mają tu swoje miejsce, owe związki muszą być czymś wypełnione, owe relacje muszą być „jakieś”. W tym właśnie miejscu pojawiają się wartości, pojawia się aksjologiczny wymiar wychowania. W takim ujęciu może on stanowić podstawę katolickich koncepcji pedagogicznych.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże, s. 303.

²² M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985, s. 87, cyt. za: tamże.

²³ W. Wołoszyn-Spirka, *Realistyczna filozofia i etyka podstawą...*, s. 304.

²⁴ T. Kukołowicz, *Wartości w wychowaniu*, w: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, K. Popielski (red.), Lublin 1996, s. 412.

²⁵ Tamże.

Jakie wartości można uznać za naczelne w realistycznej pedagogice katolickiej? Mieczysław Gogacz mówi o trzech podstawowych wartościach, których trwanie zależne jest od aktywności poznawczej i wolitywnej człowieka – są nimi miłość, wiara i zaufanie. One z kolei nie są możliwe bez niezmiennej wierności prawdzie i dobru. Człowiek jest ich nosicielem, one zależą od jego rozumowania i decyzji, w imię tych wartości człowiek nawiązuje podstawowe relacje z innymi osobami. Gogacz mówi ponadto o istnieniu wartości wtórnych i wartości pomyślnych. Wiele z nich zostało przez nas, przez nasze myślenie, nominowanych do grona wartości podstawowych²⁶. Wartości, które „będąc czymś wśród nas, «stają się» ludzkim środowiskiem osób, są dostępne, człowiek żyje nimi na co dzień. «Są stałym klimatem osoby – mówi M. Gogacz – bez tego klimatu, bez tych relacji i bez ich skutków, człowiek duchowo, a często nawet fizycznie zamiera»”²⁷.

Wartości w tomizmie – szczególnie u Tomasza z Akwinu, gdzie wpisane są w transcendentale właściwości bytu – charakteryzuje: realizm, racjonalizm, intelektualizm, ahierarchiczność, powiązanie z człowiekiem jako podmiotem, odniesienie do Boga²⁸. Zestaw tych cech jest nie tylko istotny dla aksjologicznych podstaw w pedagogice realistycznej. Będzie on także szczególnie ważny dla podstaw aksjologicznych wyprowadzanych dla wychowania z filozofii (antropologii, etyki) K. Wojtyły, należy bowiem pamiętać, że Wojtyła w pełni czerpał z tomizmu, nie odchodząc od jego pryncypiów, natomiast wzbogacał je inną wielką tradycją.

2.2. Aksjologiczne podstawy pedagogiki katolickiej tkwiące w filozofii Karola Wojtyły

Filozofia K. Wojtyły wyrasta z dwóch tradycji: tomizmu i filozofii świadomości, skutkiem czego jego personalizm nosi miano tomistyczno-fenomenologicznego. Antropologia, etyka, a także teologia Wojtyły stanowią dla niektórych pedagogów punkt wyjścia do tworzenia podstaw wychowania²⁹. I chociaż częściej mówi się o antropologii i etyce Wojtyły niż o aksjologii, to lektura jego dzieł sprawia, iż utwierdzamy się w przekonaniu, że w filozofii Wojtyły dojrzewanie do pełni człowieczeństwa dokonuje się z udziałem wartości.

Rozumienie wartości w tekstach K. Wojtyły odbywać się może jedynie w oparciu o antropologiczne rozważania o sprawstwie, samostanowieniu, samoposiadaniu i całej teorii uczestnictwa – ogólniej, ludzkiej zdolności do wolnego czynu.

²⁶ M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985, s. 87: cyt. za: W. Wołoszyn-Spirka, *Realistyczna filozofia...*, s. 304.

²⁷ Tamże.

²⁸ S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu...*, s. 40.

²⁹ Por. m.in. S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły–Jana Pawła II*, Warszawa 1999; K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Jana Pawła II*, Kraków 2000.

Dobrze ujmuje je Katarzyna Olbrycht. Odwołując się do pracy K. Wojtyły *Problem teorii moralności* (1969), pisze ona, że „głębsze zrozumienie człowieka jako osoby zorientowanej na wartości, szczególnie wartości moralne – na realizowanie dobra i siebie jako człowieka dobrego, wymaga przyjęcia, iż człowiek jako osoba jest jednocześnie podmiotem i sprawcą wartości (szczególnie moralnych), tworzy je, ale i przeżywa, doświadcza siebie w osobowym kontakcie ze światem, odkrywając i tworząc wartości, ale i tworząc te wartości w sobie”³⁰.

Próba wyodrębnienia samego poglądu na wartości z filozofii Wojtyły jest szalenie trudna, bowiem przedmiotem jego prac nie jest aksjologia jako taka, lecz człowiek. Wartości pojawiają się wówczas, gdy służą osobowemu rozwojowi lub są skutkiem tego rozwoju, czy też są tworzone w wyniku spełniania się człowieka jako osoby – z jego godnością, autonomią, samostanowieniem. W wyniku analizy tekstów filozoficznych Wojtyły można stwierdzić, że wyróżnia on wartości materialne i duchowe, zaliczając do tych ostatnich wartości moralne i poznawcze. Wartości moralne, będące zarazem osobowymi (bo przysługują jedynie osobie), odróżnia się od wartości przedmiotowych (witalne, estetyczne, intelektualne – są one przedmiotami „chceń” zewnętrznymi wobec człowieka)³¹. Użyteczność koncepcji K. Wojtyły dla pedagogiki wzrasta poprzez sam sposób, w jaki ten Autor je rozpatruje. Nie odnosi się on bowiem do wartości jako takich, ale **nawiązuje do nich poprzez człowieka**, mówiąc o tym, co się z człowiekiem dzieje, gdy dotyka wartości, gdy zderza się z nimi, gdy zabiega o nie, gdy je zdobędzie (zdobędzie czyjaś przyjaźń, miłość), gdy je pielęgnuje (nawet sugeruje, by je pielęgnować i jak je pielęgnować) dla własnego rozwoju. Na wartościach nie poprzestaje, nie one są celem samym w sobie, zawsze celem jest wyższy stopień doskonałości człowieka. K. Olbrycht tak charakteryzuje człowieka i wartości w teorii Wojtyły: „Wartość moralna jest tym, dzięki czemu człowiek jest dobry, jest celem spełniania siebie jako osoby – stawania się dobrym. Tak rozumiane wartości moralne mają charakter wartości bezwzględnych. Natomiast gdy wartości przedmiotowe znajdują się w «polu moralności», gdy człowiek otworzy się na nie i odpowie na nie (...), ich realizacja nabierze charakteru powinnościowego. (...) Każda wartość przedmiotowa może mieć charakter względny bądź nabrać charakteru bezwzględnego, gdy wybierana jest i realizowana ze względu na dobro danej osoby, odkryte przez nią w sumieniu”³². Tu dodać należy, że ta „bezwzględność dobra (...) jest to bezwzględność czysto aktualna, poniekąd sytuacyjna. (...) bezwzględność wartości moralnych zachodzi zawsze na gruncie doświadczenia «Chcę być dobry»”³³.

Rozpatrując znaczenie prawdy, dobra i piękna w rozwoju człowieka jako osoby w przypadku teorii Wojtyły, K. Olbrycht uznaje, że prawda, dobro, piękno jako naczelne cele poznawania, dążenia do doskonałości moralnej i kontemplacji ich przejawów – są wartościami osobowymi. Ocenia koncepcję Wojtyły jako trudną

³⁰ K. Olbrycht, *Prawda, dobro, piękno...*, s. 167.

³¹ Rozróżnienia tych wartości dokonała K. Olbrycht: por. tamże, s. 178.

³² Tamże.

³³ K. Wojtyła, *Problem teorii moralności*, cyt. za: K. Olbrycht, *Prawda, dobro, piękno...*, s. 179.

i posiadającą miejsca nie do końca dopowiedziane. Mimo to uznaje jej rozjaśniającą rolę dla działań wychowawczych³⁴, z czym można się jednoznacznie zgodzić.

2.3. Aksjologia Maxa Schelera jako „wątpliwa” podstawa aksjologiczna dla katolickich koncepcji pedagogicznych

Teoria wartości Maxa Schelera jest bodajże najczęściej przez pedagogów używana, stosowana jako „podstawa aksjologiczna” różnorakich refleksji nad wychowaniem. Dotyczy to także tych pedagogów, którzy życzliwie przyjęliby stosowanie ich ustaleń badawczych, opracowań w praktyce wychowawczej środowisk decydujących się na wybór wychowania katolickiego. Jak wiadomo, etyka i wychowanie moralne stanowią tu dziedzinę wychowania wyjściową, pierwszą (pierwotną) wobec innych dziedzin wychowania.

Max Scheler (1874–1928) – katolik, później panteista³⁵ – swoją teorię wartości zbudował na połączeniu dwu dualizmów: ontologicznego (polegającego na rozgraniczeniu dwu sfer rzeczywistości: rzeczy i wartości) oraz epistemologicznego (polegającego na wyróżnieniu i przeciwstawieniu sobie dwu typów poznania ludzkiego: intelektualnego i emocjonalnego). Ujmując rzecz najogólniej, można powiedzieć, że poznanie intelektualne i zmysłowe dotyczy świata rzeczy i przedmiotów. Wierne i obiektywne poznanie wartości jest możliwe tylko dla uczuć. Scheler nigdy nie podał konkretnej definicji fenomenu, którym są wartości. Pisał, że nie są one fizycznym przymiotem rzeczy, ich aktywnością czy relacją, nie prowadzą się do subiektywnych przeżyć emocjonalnych, chociaż są właśnie przez nie poznawane. Komentatorzy koncepcji Schelera zazwyczaj za najważniejsze uznają następujące kwestie: wartości są odmianą „materialnych jakości”, mają więc charakter obiektywny i realny; nie można ich stworzyć ani zniszczyć³⁶.

W związku z tym, że aksjologia M. Schelera cieszy się wśród pedagogów dużym „wzięciem”, warto zauważyć, że pedagodzy niezmiennie rzadko zwracają uwagę na jej usytuowanie (logiczną zgodność, harmonię) w stosunku do pedagogiki chrześcijańskiej (w tym katolickiej) i konsekwencje z tego wypływające nie tylko dla etyki chrześcijańskiej, lecz przede wszystkim dla wychowania moralnego w szkole i w pozostałych środowiskach. Dla wskazania zachodzących tu podstawowych rozbieżności posłużę się wybranymi тезami i uzasadnieniami poczynionymi przez Karola Wojtyłę (w postaci cytatów) – z jednej strony filozofa, z drugiej – wówczas kardynała Kościoła katolickiego (co jest istotne ze względu na perfekcyjną poprawność w kwestii zgodności lub niezgodności wszelkich rozwiązań z etyką chrześcijańską czy doktryną wychowawczą Kościoła). Ustalenia Wojtyły nie wymagają moim zdaniem uzupełnień o stanowiska innych autoryte-

³⁴ K. Olbrycht, *Prawda, dobro, piękno...*, s. 172 i 179.

³⁵ Cz.S. Bartnik, *Historia filozofii...*, s. 421.

³⁶ Ks. S. Kowalczyk, *Człowiek w poszukiwaniu...*, s. 103–104.

tów filozoficznych, można je uznać za doskonałe wśród innych stanowisk w tej kwestii.

„System etyczny zbudowany przez Maxa Schelera zasadniczo nie nadaje się do naukowej interpretacji etyki chrześcijańskiej (...):

- Przy wszelakich założeniach systemu Schelera nie możemy „niczego powiedzieć na temat, w jaki sposób wartości etyczne, które są związane z tymi aktami [o których niczego nie można powiedzieć, w jaki sposób wynikają sprawczo z osoby – J.K.], zależą od sprawczości osoby. Tak więc podstawowa prawda etyki chrześcijańskiej, która głosi, że osoba ludzka jest sprawcą etycznego dobra lub zła swoich aktów nie pozwala się właściwie ująć i uprzedmiotwić za pomocą systemu Schelera.
- Sprawczy stosunek osoby do wartości etycznych wyraża się według nauki chrześcijańskiego objawienia w aktach sumienia. (...) Scheler w swoim systemie zdecydowanie zatarł normatywny charakter wartości etycznych, co jest zrozumiałym następstwem oderwania tychże wartości od sprawczości osoby. (...) Kiedy Scheler fenomenolog nie dociera poprzez analizę aktu sumienia do sprawczego stosunku osoby względem wartości etycznych, to musi to posiadać jakieś powody poza jego fenomenologią. Otóż powody te leżą w jego założeniach emocjonalistycznych.
- Scheler w swoim systemie zdecydowanie zaciera rolę sumienia w życiu moralnym osoby, to czyni tak dlatego, by je podporządkować intencjonalnemu odczuciu. (...) Samą istotą życia etycznego jest [wtedy – J.K.] etos osoby. I otóż tutaj koncepcja Schelera z pewnością nie pokrywa się z nauką objawioną, ta bowiem kładzie nacisk w życiu etycznym na akt sumienia w jego normatywnym charakterze, (...) istotę życia etycznego każe nam upatrywać w sprawczości osoby, w sprawczym jej stosunku do dobra i zła.
- [Możliwości zastosowania – J.K.] systemu Schelera do interpretacji etyki chrześcijańskiej nie może okupić sama idea naśladowania etycznego wzoru, która skądinąd jest tak bliska etycznej nauce Ewangelii. Nie może dlatego, że etycznego naśladowania osoby przez osobę nie wiąże się ze sprawczym stosunkiem tychże osób do wartości etycznych, ale sprowadza do intencjonalnego przeżywania tych wartości (...). System Schelera zmusza do przejścia z pozycji realnej, którą znajdujemy w źródłach objawionych, na pozycję intencjonalną”³⁷.

Mimo powyższych zastrzeżeń Wojtyła dopuszcza pomocniczą rolę aksjologii M. Schelera w pracy naukowej nad etyką chrześcijańską, bowiem ułatwia ona badaczowi „analizę faktów etycznych na płaszczyźnie zjawiskowej i doświadczalnej”³⁸. Praca badawcza posiada jednakże inny charakter niż prak-

³⁷ K. Wojtyła, *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schelera*, w: tegoż, *Zagadnienie podmiotu moralności*, T. Styczeń, J. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Lublin 2001, s. 119–123 (w cytowanym fragmencie uproszczono punktację ze względu na wybiórcze odniesienie się do bogatej argumentacji Wojtyły).

³⁸ Tamże, s. 123.

tyka wychowawcza, przyjęte założenia, określony punkt wyjścia, nie mogą być tutaj „zawieszone”. W pracy wychowawczej każdy „punkt wyjścia” przynosi konkretne rezultaty wychowawcze, także niepożądane.

Jeżeli chcemy zachować uniwersalizm i obiektywizm etyczny, aksjologia M. Schelera nie może być w sposób bezpośredni podstawą aksjologiczną pedagogiki katolickiej. W jej ramach nie można czynić systemu wartości Schelera – sposobu ich poznawania i respektowania w realnych sytuacjach życiowych wychowanka – celem wychowania ani kryterium trafności działań w pracy pedagoga. Utrata przez wartości ich normatywnego oddziaływania eliminuje nie tylko wychowawczą rolę dekalogu (jako kwintesencji chrześcijaństwa i katolicyzmu), ale i **wszelkiej normy w wychowaniu**. Wychowanie (jego efekty) poszłoby wówczas w zupełnie inną stronę. Stanowisko to znajduje potwierdzenie wśród teoretyków wychowania zorientowanych na aksjologię. Wychowanie w duchu teorii wartości M. Schelera prowadzi między innymi do tego, że „zwolennicy tej teorii sceptycznie traktują możliwości działań świadomie zmierzających do celowego wspierania przez wychowawcę rozwoju osoby wychowanka, a także samowychowania”³⁹.

Podsumowanie

Co można powiedzieć o aksjologicznych podstawach katolickich koncepcji pedagogicznych? Przede wszystkim należy podkreślić, że współczesna doktryna wychowawcza Kościoła katolickiego nie obywa się bez wartości zarówno w swoim myśleniu o wychowanku, jak i o wychowawczym prowadzeniu. Ze względu na niezbywalne pierwszeństwo istnienia, pierwszeństwo realnego bytu, w tym realnego człowieka przed ujmującą go myślą, przed ideą, jest na nie jednakże miejsce po metafizyce, po antropologii. Mimo to wartości nie są tu „odległe”. Samo działanie wychowawcy, działanie wychowawcze jest „nasączone” wartościami, jest opisane wartościami, jest ich realizacją w relacjach międzyludzkich, w czynienie człowieka, dlatego właśnie aksjologia stoi blisko praktyki wychowawczej. Jej obecność w wychowaniu – choćby najpierw w postaci dyskusji nad introcepcją wartości (określenie Stefana Kunowskiego) – jest zadaniem pedagogiki. Aksjologia jest w pedagogice niezbędna – jaka aksjologia nie naruszy istoty katolickiej koncepcji wychowania?

Nie zapominając o wielkiej filozoficznej tradycji wychowawczego prowadzenia człowieka w jego rozwoju, związanej z realizmem tomistycznym, przede wszystkim aksjologicznych podstaw dla nurtu pedagogiki katolickiej można szukać w dziele Jana Pawła II. Główne uzasadnienie dla takiej propozycji nie tkwi tylko w powszechnej aprobacie różnorodnych współczesnych środowisk dla Jego dzieła. Zawarte tam aksjologiczne podstawy wychowawczego rozwoju mają za

³⁹ K. Olbrycht, *Prawda, dobro, piękno...*, s. 170.

swoje kryterium **dobro** człowieka. Jest ono wyprowadzane nie tylko z Ewangelii, jest to dobro będące rezultatem poszukiwań uczonych, poczynając od badań rozpoczętych w uniwersytetach zbudowanych przez katolicką Europę wieków średnich, aż po filozofię i nauczanie właśnie Jana Pawła II i innych współczesnych katolickich personalistów. W katolickich koncepcjach pedagogicznych aksjologia wynika z Objawienia. Tam odsłania się naturę człowieka i jego przeznaczenie – dlatego właściwe i możliwe do przyjęcia jest współwystępowanie aksjologii z antropologią. Aksjologia „odrywająca” się od realizmu teistycznego nie może być punktem wyjścia w pedagogice katolickiej (choćby ze względu na Osobę, a nie ideę Boga). Aksjologia pojmowana metafizycznie może być w koncepcjach pedagogiki katolickiej punktem dojścia. Wpisuje się wtedy w relacje osobowe wychowanka i wychowawcy, zabezpieczając „trwanie relacji wartościowych”.

Bibliografia

- Chrobak S., *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999.
- Gajdamowicz H., *Historyczność i uniwersalizm aksjologicznych przesłanek edukacji*, referat wygłoszony na konferencji „Aksjologia podstawą modernizacji systemu edukacji i współczesnej dydaktyki”, Płock 2007.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
- Kalka K., *Wychowanie i kształcenie w antropologii filozoficznej i pedagogice*, Warszawa 1998.
- Kostkiewicz J., *Duchowość jako wartość i obszar wspierania rozwoju człowieka dorosłego*, w: *Aksjologia edukacji dorosłych*, J. Kostkiewicz (red.), Lublin 2004.
- Kostkiewicz J., *Wartości jako rzeczywistość porządkująca i integrująca przebieg studiów pedagogicznych*, w: *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, J. Kostkiewicz (red.), Kraków 2008.
- Kowalczyk S., *Człowiek w poszukiwaniu wartości. Elementy aksjologii personalistycznej*, Lublin 2006.
- Kukołowicz T., *Wartości w wychowaniu*, w: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, K. Popielski (red.), Lublin 1996.
- Leksykon pedagogiki religii*, C. Rogowski (red.), Warszawa 2007.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro, piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2003.
- Półturzycki J., *Aksjologia i dydaktyka w rozwoju teorii edukacyjnej*, w: J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współpracujące*, Szczecin 2007.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Wołoszyn-Spirka W., *Realistyczna filozofia i etyka podstawą budowania realistycznej pedagogiki*, w: *Wychowanie chrześcijańskie – między tradycją a współczesnością*, A. Ryńcio (red.), Lublin 2007.

Wojtyła K., *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu Maxa Schelera*, w: tegoż, *Zagadnienie podmiotu moralności*, T. Styczeń, J. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Lublin 2001.

Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1985.

Wrońska K., *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Jana Pawła II*, Kraków 2000.

Abstract

Axiological Foundation of Catholic Educational Concepts

In the present paper I take up two related issues. The first one is placement of Catholic pedagogy among educational and pedagogical theories and concepts. What has been displayed herein is Catholic pedagogy [as a coherent concept of education], is being downplayed in the works of contemporary researches and educators. It does not mean, however, that it has been completely eliminated from scientific literature in this field. In many different ways and to various extent its assumption blend with many sorts of personalistic pedagogy or religious pedagogy accompanied by theology. Nevertheless, it must be mentioned that the term "Catholic pedagogy" itself is extremely rare in pedagogical works at the turn of XX and XXI century. No attempts in this paper have been made to determine reasons for such state of affairs nor "pros" and "against" have been specified. The other of the mentioned issues refers to specific nature of axiological foundation of Catholic education. I find their Catholicism-compliant versions in Thomism, in concepts of selected realistic pedagogues (M. Gogacz, W. Wołoszyn-Spirka, T. Kukołowicz, K. Kalka) and in criticism of Max Scheler's axiology presented by K. Wojtyła.

(tłum. A. Fitak)

Dominika Skowrońska

Uniwersytet Jagielloński

PROBLEM IDEOLOGII W WYCHOWANIU Z PERSPEKTYWY PERSONALIZMU CHRZEŚCIJAŃSKIEGO

Wstęp. Personalizm chrześcijański jako jedna z perspektyw oglądu rzeczywistości społecznej

Współcześnie w naukach społecznych i humanistycznych wieloparadygmatyczność opisu rzeczywistości ludzkiej można traktować jako fakt, a obecność pewnych założeń filozoficznych na poziomie ontologicznym, epistemologicznym, aksjologicznym oraz antropologicznym u podstaw różnorodnych koncepcji i teorii nie budzi zdziwienia ani dyskusji. Ta wielość możliwości interpretowania dzisiejszej rzeczywistości nakłada się dodatkowo na mnogość i szybkość przemian gospodarczych, społecznych, kulturowych oraz światopoglądowych, odsłaniających zupełnie nowe fakty, zjawiska, mechanizmy i procesy lub stawiających te już znane w odmiennych kontekstach i znaczeniach niż dotychczas. Może to powodować rozbieżności w analizie danych oraz opierającej się na nich refleksji teoretycznej, w braniu pod uwagę i przypisywaniu znaczenia tym właśnie, a nie innym fenomenom współczesności. Wydaje się, że większość szeroko rozumianych nurtów filozoficznych i światopoglądowych przejawia się w różnych ujęciach we wszystkich naukach społecznych, zmieniając jedynie swoją specyfikę ze względu na charakterystyczny dla danej dyscypliny przedmiot badań i rozważań.

Także personalizm chrześcijański jako jedno z szerszych ujęć teoretycznych i badawczych znajduje swoje odbicie w wielu dziedzinach nauk – zwłaszcza humanistycznych i społecznych – gdzie stanowi punkt odniesienia dla rozważań teoretycznych oraz analiz badawczych. Koncentrując się na osobie, jej godności oraz procesie stawania się człowiekiem, wydaje się naturalnym odnośnikiem także, między innymi, dla pedagogiki i nauk o wychowaniu – w obrębie których funkcjonuje jako sposób myślenia rozpowszechniony i mający długoletnią tradycję. Jako próba całościowego ujęcia kwestii wychowania człowieka odznacza się ów nurt intencją stworzenia pewnych, specyficznych dla swoich założeń ontolo-

gicznych i epistemologicznych, narzędzi pojęciowych i badawczych pozwalających na wyodrębnianie, analizowanie i interpretowanie fenomenów ważnych dla zrozumienia człowieka i otaczającej go rzeczywistości. Wśród licznych publikacji teoretycznych oraz badawczych czerpiących inspirację z tego ujęcia można zatem odnaleźć opracowania różnorakie, podejmujące bardzo zróżnicowane tematy i problemy, starające się interpretować dawniejsze oraz współczesne zjawiska, fakty i procesy ważne dla dzisiejszego człowieka.

1. Znaczenie ideologii w teorii i praktyce pedagogicznej

Jednym ze znaczących współcześnie problemów – istotnych zwłaszcza dla praktyki edukacyjnej oraz pedagogiki, ale również dla ogólnie rozumianego życia i rozwoju społecznego – jest kwestia ideologii i jej powiązań z obszarem wychowania i kształcenia. Właśnie to zagadnienie zostało tutaj wybrane do bliższego omówienia. Dlaczego problem ideologii oraz jej powiązań z teorią i praktyką pedagogiczną jest tak ważny? Pytanie to wydaje się tym bardziej uzasadnione, że problematyka ideologii w ostatnim czasie dopiero powraca do centrum zainteresowań nauk społecznych. Po upadku faszyzmu oraz później komunizmu, na fali optymizmu społecznego, mówiono bowiem o końcu ideologii¹, a także o polityce i rzeczywistości społecznej wreszcie wolnej od wszelkich ideologicznych oraz utopijnych założeń i przesłanek. Uważano, iż w końcu racjonalność zwyciężyła, a wszelkie ideologie przestaną mieć wpływ na ludzi i społeczeństwa. Podobnie tezę głoszoną przez zwolenników ponowoczesności, nurtu interpretacji współczesności dzisiaj bardzo rozpowszechnionego w świadomości społecznej, mówiącą o zaniku wszelkich tak zwanych wielkich narracji, można interpretować nie tylko jako stwierdzenie o końcu zasadności uznawania całościowych teorii i koncepcji naukowych oraz społecznych, ale także właśnie o końcu ideologii jako projektów idealnego człowieka i społeczeństwa. Wydaje się jednak, że takie twierdzenia były cokolwiek przedwczesne, jeśli nie całkowicie błędne.

W szeroko rozumianej edukacji, będącej przecież przejawem oraz rezultatem życia społecznego, różnego rodzaju ideologie ścierają się co dnia – począwszy od ogólnej polityki edukacyjnej, sposobu stanowienia celów uczenia i wychowywania, tworzenia programów oraz doboru treści, poprzez treści przekazywane przez media, mające ogromny wpływ na ludzi, kończąc na codziennym stosunku rodziców, nauczycieli i wychowawców do dzieci i młodzieży. Różnego rodzaju poglądy i koncepcje krążące w rzeczywistości społecznej mogą być, choć nie muszą, zapośredniczone ideologicznie, a sama polityka i jej racje w coraz większym stopniu wdzierają się w życie jednostek. Wielu współczesnych autorów podkre-

¹ Jako jeden z pierwszych tezę tę podniósł Daniel Bell w swojej książce *The End of Ideology*, wywołując tym samym wiele dyskusji w społeczności badaczy rzeczywistości społecznej. Zob. D. Bell, *The End of Ideology*, Glencoe 1960.

śła właśnie coraz bardziej widoczną obecność ideologii w społeczeństwie, choć może nie przyjmują one tak skrajnych postaci jak do tej pory i nie muszą jednoznacznie i bezapelacyjnie dominować na arenie politycznej czy społecznej. Co należy podkreślić, edukacja dla ścierających się współcześnie ideologii wydaje się jednym z najważniejszych obszarów oddziaływań – przecież bez człowieka o „odpowiedniej” wizji świata oraz dobra społecznego nie można realizować ich postulatów. Z tych właśnie powodów problematyka ideologii w ogóle, jej obecności w różnych aspektach funkcjonowania społeczeństw oraz jednostek, w tym w edukacji, winna być podejmowana i omawiana również przez pedagogów.

Wśród przedstawicieli różnych nurtów i koncepcji teoretycznych i badawczych w pedagogice także reprezentanci personalizmu, także personalizmu chrześcijańskiego, spostrzegają obecność ideologii w świecie współczesnym i w edukacji. To specyficzny sposób widzenia tego zjawiska, który warto omówić – każde bowiem ujęcie ideologii oraz jej roli w społeczeństwie i w edukacji wnosi pewne aspekty i punkty analizy, których inne koncepcje nie dostrzegają.

2. Rozumienie pojęcia ideologii w ujęciu historycznym

Przed analizą sposobów opisywania i interpretowania zjawiska ideologii przez przedstawicieli tego właśnie nurtu teoretycznego wyjaśniania rzeczywistości społecznej i edukacyjnej, warto jednak odnieść się jeszcze do dwóch ważnych dla poruszanej tematyki kwestii. Po pierwsze należy na chwilę wrócić do historii i etymologii pojęcia ideologii, by zrozumieć, jaka jest geneza tego pojęcia, oraz to, w jaki sposób może ono funkcjonować w różnych kontekstach teoretycznych i badawczych, na jakiej historycznej i kulturowej podstawie może się opierać lub też jakiej może się przeciwstawiać. W naukach społecznych żadne pojęcie nie funkcjonuje przecież w próżni, ważne jest zatem określenie jego poprzedników i skojarzeń z nim związanych, często wyznaczających również znaczenia przypisywane danym pojęciom i zjawiskom w języku potocznym.

Pojęcie ideologii na początku, kiedy zostało użyte po raz pierwszy pod koniec XVIII wieku we Francji, miało oznaczać nową naukę, naukę o ideach oraz ich powstawaniu i rozwoju, która pozwoli na racjonalne budowanie nowoczesnego, opartego na rozumie społeczeństwa². Takie ujęcie nie przyjęło się jednak w nauce ani świadomości społecznej. Dopiero drugi sposób definiowania tego pojęcia został szeroko odnotowany w historii nauk społecznych, a w świadomości społecznej często funkcjonuje ono w ten sposób do dziś. Terminu „ideologia” użył Karol Marks, rozumiejąc ją jako narzędzie klasy panującej, mające na celu ujarzmienie przedstawicieli klas podporządkowanych i uznanie przez nich dominacji klasy panującej poprzez przekazywanie w procesie socjalizacji niekoniecznie praw-

² Z. Baumann, *Ideologia*, w: *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1998, s. 297.

dziwych i obiektywnych wartości oraz informacji. Uznawał zatem ideologię za rodzaj kłamstwa czy oszustwa służącego interesom klas już pozostających przy władzy ze względu na posiadane środki produkcji. Nie poświęcił mu jednak wiele miejsca w swojej koncepcji, dopiero jego kontynuatorzy zaczęli szerzej omawiać pojęcie ideologii, poświęcając jej więcej miejsca³.

Przy odwołaniu do historii pojęcia ideologii warto jeszcze wspomnieć o Karlu Mannheimie oraz jego sposobie definiowania opisywanego terminu. Autor ten wprowadził bowiem ostatecznie tę kategorię pojęciową do nauk społecznych i wielu współczesnych badaczy nawiązuje do wyartykułowanych właśnie przez niego propozycji. Ogólnie rzecz biorąc, wyróżnia on w swojej pracy dwa sposoby rozumienia i definiowania terminu „ideologia”. Za pierwsze znaczenie pojęcia „ideologia” K. Mannheim uważa maskowanie lub ukrywanie rzeczywistości, stanu faktycznego, prawdy, a zatem oszukiwanie kogoś, aby osiągnąć własne cele⁴. Powtarza zatem w pewnym zakresie myśl Karola Marksa. W ujęciu szerszym Mannheim widzi natomiast ideologię jako pewien uwarunkowany historycznie, społecznie oraz kulturowo sposób postrzegania świata, rzeczywistości fizycznej oraz społecznej⁵. Tutaj ideologia jest zatem właściwie pewnym sposobem istnienia człowieka w świecie. Ten dualistyczny sposób rozumienia ideologii przyjął się w naukach społecznych, a różnorakie definicje w obrębie różnych nurtów analizy rzeczywistości zawsze w pewien sposób nawiązują do owych klasycznych przedstawień omawianego terminu lub się od nich odżegnują. Można to także zobaczyć u przedstawicieli personalizmu chrześcijańskiego piszących o zjawisku ideologii.

3. Personalizm chrześcijański a personalizm – podstawowe założenia

Drugą kwestią, którą trzeba poddać namysłowi przed przejściem do analizy ideologii oraz ideologii edukacji w pracach autorów związanych z personalizmem chrześcijańskim, jest zatrzymanie się nad pewnymi podstawowymi założeniami i pojęciami charakterystycznymi dla tego nurtu rozważań pedagogicznych. Stanowią one bowiem podstawę analizy wszelkiego rodzaju zjawisk. Tu jednak zostanie przedstawiony jedynie bardzo okrojony zarys głównych cech i przesłanek personalizmu, w razie potrzeby uzupełniany niezbędnymi informacjami w dalszym wywodzie. One bowiem wyznaczają sposób rozumienia ideologii oraz jej powiązań z edukacją. Warto jednak również pokazać różnice – personalizm chrześcijański nie jest bowiem równoznaczny z personalizmem w ogóle.

³ G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 145–147, A. Heywood, *Ideologie polityczne*, Warszawa 2007, s. 21–23.

⁴ K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Lublin 1992, s. 49–50.

⁵ Tamże, s. 49–51.

Pojęcie personalizmu pochodzi od łacińskiego terminu *persona*, oznaczającego osobę. To właśnie koncepcja człowieka jako osoby, podmiotu o szczególnym znaczeniu wśród innych istniejących bytów, stoi u podstaw wszelkich rozważań i badań prowadzonych na jego gruncie. Wszelkie analizy w zakresie tegoż nurtu starają się pokazać człowieka integralnie, holistycznie, sprzeciwiając się jednocześnie jakimkolwiek jego uprzedmiotawianiu czy instrumentalizowaniu⁶. Koncentrując się na człowieku jako na osobie, personalizm proponuje wiele rozumień i sposobów wyjaśniania rzeczywistości, czerpie z różnych systemów filozoficznych, dlatego też w jego obrębie można wyróżnić wiele odmian czy nurtów. Jednym z nich jest personalizm chrześcijański⁷, odwołujący się szerzej do chrześcijańskiej lub wężej: do katolickiej aksjologii, teologii oraz antropologii.

Warto zaznaczyć, iż sama nazwa „personalizm” powstała w XVIII wieku – równolegle we Francji i w Niemczech. W pierwszym z wymienionych krajów używano jej w odniesieniu do indywidualizmu, a także egocentryzmu, w drugim natomiast wyrażano poprzez nią ideę Boga osobowego⁸. Co ważne, „«personalizm» oznacza dziś dwie rzeczy, których nie wolno mieszać, a mianowicie: personologię (lub propozologię), czyli dział antropologii (filozoficznej, teologicznej, humanistycznej), traktujące o człowieku jako «osobie» oraz cały kierunek myślowy czy system, w którym «osoba» odgrywa naczelną rolę”⁹. Jak zatem już podkreślano, personalizm jest nazwą zbiorową – obejmującą różne sposoby rozumienia i wyjaśniania rzeczywistości społecznej, które łączy fenomen osoby ludzkiej jako idei naczelnej. Podstawową różnicą konstytuującą swoistość personalizmu chrześcijańskiego na tle pozostałych jego rodzajów jest rozumienie osoby. W chrześcijańskiej wersji personalizmu za najwyższą wartość uznaje się osobę – Boską i ludzką. Osobę ludzką rozpatruje się zawsze w odniesieniu do Boga jako jej Stwórcy, podkreślając fakt stworzenia człowieka na obraz i podobieństwo Boga, z czego wynika jego wartość i godność. Wyprowadzanie refleksji personalistycznej od Boga osobowego stanowi zatem główną różnicę między personalizmem a jego odmianą chrześcijańską.

Weźmy pod uwagę szczególnie personalizm chrześcijański jako jeden z rozpowszechnionych współcześnie nurtów – między innymi w teorii i praktyce pedagogicznej. Główne założenia stojące u jego podstaw odnoszą się do osoby, z której wartości i właściwości wyprowadza się zadania wychowawcze – ponieważ wychowanie traktuje się jako jeden z fenomenów nieodłączny człowiekowi i wynikający z istoty jego człowieczeństwa. Należy podkreślić, że w Polsce nurt ten wywarł duży wpływ na szereg autorów, którzy stali się także jego cenionymi

⁶ F. Adamski, *Personalizm i pedagogika personalistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 349–351.

⁷ Tamże, s. 351; M. Nowak, *Personalizm*, w: *Encyklopedia filozofii wychowania*, S. Jedynak, J. Kojkoł (red.), Bydgoszcz 2009, s. 226.

⁸ Cz. Bartnik, *Szkice do systemu personalizmu*, Lublin 2006, s. 41.

⁹ Tamże, s. 41.

przedstawicielami¹⁰, dlatego też analiza rozumienia ideologii ograniczy się jedynie do autorów rodzimych. Co należy zaznaczyć, personalizm chrześcijański w polskiej pedagogice najczęściej jest uprawiany w postaci pedagogiki chrześcijańskiej lub pedagogiki katolickiej oraz najczęściej jest kojarzony i zrównywany z katolicką myślą pedagogiczną. Wszystkie te określenia często są traktowane jako synonimy oznaczające tę samą myśl społeczną i pedagogiczną. Niewątpliwie wiąże się to z charakterystycznymi dla Polski uwarunkowaniami historycznymi oraz kulturowymi. Pedagogika katolicka czerpie oczywiście, głównie z teologii oraz z filozofii chrześcijańskiej, katolickiej, a także właściwej jej tradycji i nauczania społecznego Kościoła¹¹. To właśnie religia katolicka, zawarte w niej wyobrażenie Boga i jego cech, właściwości istniejącego świata oraz charakterystyczna dla niej etyka są zatem podstawą formułowania wynikających z personalistycznej wizji człowieka celów oraz ideałów wychowania, jego zasad, reguł oraz metod¹².

W ramach krótkiego wprowadzenia należy się również odnieść do cech człowieka jako osoby w personalizmie chrześcijańskim, ponieważ – jak zobaczymy poniżej – są one ważne dla sposobu definiowania i opisywania ideologii w rzeczywistości społecznej oraz w edukacji. Wyznaczają także interpretację tego zjawiska. Każdy człowiek bowiem – jako osoba ludzka – dla personalizmu chrześcijańskiego posiada pewne cechy charakterystyczne nadające mu niezbywalną godność i wartość. Wartość osoby ludzkiej jest wartością samą w sobie i nie pochodzi z pośrednictwa lub nadania innych, wynika bowiem z samej istoty i natury człowieczeństwa. Osoba jest tutaj wartością najwyższą, dlatego też nie może być traktowana instrumentalnie lub jako środek do celu. Osoba ludzka staje się *per se* – jej celem jest doskonalenie siebie, dążenie do przekroczenia samej siebie, co jest sednem człowieczeństwa¹³.

W personalizmie wyróżnia się pewne cechy osoby, które pokazują jej bezwzględną wartość. Po pierwsze jest to autonomia osoby, która istnieje bez względu na innych i stanowi odmienny byt. Kolejne cechy to duchowość oraz nieśmiertelność, które określają istotę człowieczeństwa wciąż dążącego do doskonalenia siebie, wskazujące na samodoskonalenie jako na obowiązek moralny wyłaniający się z wnętrza każdego podmiotu, a nie narzucony z zewnątrz. Wreszcie integralność jako następna cecha charakterystyczna osoby ludzkiej wskazuje na jej całościowość, samodzielność bycia, samoistną jej godność i wartość¹⁴. Tak rozumiana osoba ludzka cały czas się zatem staje, jest w drodze, przekracza samą siebie – dąży do czegoś więcej, chce być pełniej. Wszelkie próby instrumentalnego

¹⁰ M. Nowak, *Personalizm...*, s. 226.

¹¹ A. Rynio, *Katolicka myśl pedagogiczna*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, A. Rynio (red.), Stalowa Wola 1999, s. 411.

¹² Tamże, s. 411–415.

¹³ F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości – w kierunku pedagogiki personalistycznej*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1994, s. 117–118.

¹⁴ Tamże, s. 118.

traktowania osoby przeczą zaś istocie człowieczeństwa, zniewalają. Tym samym społeczeństwo według personalizmu chrześcijańskiego, oparte na dobru wspólnym, powinno odzwierciedlać dobro osoby. Jest to możliwe jedynie w sytuacji wolności oraz pluralizmu pozwalającego na samorealizację i samodoskonalenie człowieka w pełni jego godności¹⁵ poprzez samokształtowanie oraz – wcześniej – przygotowanie do niego.

Tak właśnie – bardzo skrótowo i jedynie w zarysie przedstawiona wizja człowieka oraz społeczeństwa w personalizmie chrześcijańskim stoi również u podstaw analiz i prób definiowania pojęcia ideologii oraz określania jej roli w społeczeństwie oraz w wychowaniu. Łącznie z tradycją rozumienia tego pojęcia w nauce, również krótko przytoczoną powyżej, stanowi grunt, na którym analizuje się i tłumaczy zjawisko ideologii w charakterystyczny dla opisywanego nurtu sposób. Dopiero zatem po takim wprowadzeniu można przejść do przedstawienia poglądów wybranych polskich przedstawicieli personalizmu chrześcijańskiego na temat fenomenu ideologii w świecie i edukacji.

4. Fenomen ideologii w refleksjach pedagogów inspirowanych personalizmem chrześcijańskim

Próbę opisu i syntezy rozumienia problemu ideologii oraz ideologii w edukacji z perspektywy personalizmu chrześcijańskiego chciałabym rozpocząć od przywołania jednego z jego wielkich polskich współtwórców, znanego i cenionego pedagoga – Stefana Kunowskiego. W pracy *Podstawy współczesnej pedagogiki* jego autorstwa można bowiem odnaleźć pewne nawiązania do ideologii w ogóle oraz próbę zdefiniowania i dookreślenia ideologii pedagogicznej. Pierwszym zagadnieniem autor ten szczególnie się nie interesuje, wspomina jedynie o różnych rodzajach ideologii istniejących historycznie oraz we współczesnym świecie, do których zalicza między innymi pacyfizm, ekumenizm, rasizm, faszyzm oraz nacjonalizm¹⁶. Własne rozumienie pojęcia ideologii przybliży krótko przy definiowaniu terminu światopoglądu. Otóż autor ten uważa, iż trzy części składowe tworzą światopogląd człowieka: jego zespół przekonań oparty na wiedzy (sądy poznawcze) oraz wierze (wewnętrzne, osobiste przeświadczenie o prawdziwości tychże sądów poznawczych). Do owych fenomenów współtworzących światopogląd należą według Stefana Kunowskiego światopogląd osobisty, kształtujący się wraz z rozwojem konkretnego człowieka i oparty na nim światopogląd społeczny oraz światopogląd filozoficzny¹⁷. Wspomniany światopogląd społeczny definiuje

¹⁵ F. Adamski, *Personalizm i pedagogika...*, s. 351.

¹⁶ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 81–83.

¹⁷ Tamże, s. 61.

ten autor jako: „wyznawany przez jakąś grupę społeczeństwa jako obowiązujący jej członków, co nazywamy ideologią”¹⁸.

Wprowadza tutaj zatem bardzo ogólną i mało precyzyjną definicję ideologii, ale jednocześnie uznaje ją za ważny czynnik rozwoju zarówno samego człowieka, jak i całych społeczności.

Koncepcja ideologii pedagogicznych w rozumieniu Stefana Kunowskiego wydaje się ze zrozumiałych powodów bardziej zajmująca, co uwidacznia się nie tylko w ilości poświęconego jej miejsca, ale również w wadze, jaką przykłada autor do tego pojęcia oraz jego rzeczywistych desygnatów. Próba opisanie i wyjaśnienia pojęcia i zjawiska ideologii pedagogicznej jest omawiania przez wspomnianego autora przy wyjaśnianiu pojęcia systemu wychowawczego: „system wychowawczy jako zespół idei i celów wychowawczych, zasad i norm postępowania wychowawców regulujących działanie systemu oświatowego nie powstaje przypadkowo, lecz kształtowany jest pod wpływem potrzeb, doświadczenia, wiedzy i przekonań społeczeństwa danego czasu, co razem wytwarza ideologię pedagogiczną przyjętą przez przodującą grupę społeczeństwa za obowiązującą normę życia”¹⁹.

Poniżej można znaleźć także drugą definicję ideologii pedagogicznej rozumianej jako: „wyznawany przez państwo światopogląd, dostosowany do zagadnień rozwijania i wychowywania ludzi, którzy mają osiągnąć wyznaczone cele, opracowane naukowo i ze znawstwem przez właściwą pedagogikę światopoglądową”²⁰.

Stefan Kunowski wskazuje również funkcje tak rozumianej ideologii pedagogicznej, określając ją jako siłę napędową, która idee, cele i metody wychowania wypracowane przez teorię (tu: pedagogikę światopoglądową) wprowadza w życie, realizuje w praktyce wychowawczej przejawiającej się w działalności systemu oświatowego oraz przyjmowanych przez niego treściach i programach kształcenia i wychowania²¹. Ideologia, obok teorii i praktyki pedagogicznej, według tego przedstawiciela personalizmu chrześcijańskiego, jest zatem nieodzownym elementem towarzyszącym każdemu systemowi wychowawczemu każdej wielkiej społeczności, bez którego jego sprawne funkcjonowanie byłoby trudne, jeśli nie niemożliwe.

Przyjmując takie założenia, autor analizuje trzy wielkie systemy wychowawcze, na które – według niego – rozbita jest jemu współczesna realizacja wychowania: chrześcijański, liberalny i socjalistyczny. Stwierdza przy tym i dokładnie opisuje ideologię składającą się na każdy z tych systemów wraz z przewodzącymi im ideami²². Co warto podkreślić, Kunowski traktuje tym samym chrześcijański system wychowawczy jako równorzędny z innymi, posiadający podobną strukturę formalną, na którą składają się teoria, praktyka i ideologia pedagogiczna. Ta

¹⁸ Tamże, s. 61.

¹⁹ Tamże, s. 85.

²⁰ Tamże, s. 85.

²¹ Tamże, s. 85–87.

²² Tamże, s. 94–163.

ostatnia część składowa każdego systemu jest według niego częścią nieodzowną, pełniącą funkcję napędową, dającą moc do realizacji teoretycznych założeń w praktyce. Ideologia pedagogiczna zostaje tu zatem narzędziem analizy i jest powiązana z funkcjonowaniem systemów wychowawczych, nie ma natomiast *implicite* zabarwienia pejoratywnego. Wydaje się więc, iż rozważania tego autora w części odnoszą się do szerokiego rozumienia fenomenu ideologii prezentowanego przez Karla Mannheima.

Pewne odniesienia do ideologii oraz jej obecności w naukach pedagogicznych oraz w praktyce wychowawczej, chociaż raczej na uboczu głównych wątków refleksji, można również odnaleźć w artykułach Franciszka Adamskiego, kolejnego znanego i cenionego przedstawiciela personalizmu chrześcijańskiego w polskiej pedagogice. Badacz ten odnosi się do omawianej tematyki głównie w kontekście swoich wypowiedzi dotyczących diagnozowania sytuacji współczesnych Polaków oraz stanu pedagogiki jako nauki po przełomie transformacyjnym, pociągającym za sobą zmiany również w teorii i praktyce edukacyjnej. Warto przyrzeć się zatem jego sposobowi rozumienia ideologii i jej skutków dla dawniejszej i dzisiejszej edukacji.

Franciszek Adamski mówi o ideologii ogólnie – w rozumieniu ideologii społecznej – oraz o bezpośrednich skutkach ideologii w szerokim znaczeniu dla praktyki i teorii pedagogicznej, które to nazywa ideologią wychowania²³. Podkreśla zatem łączność pomiędzy politycznym i światopoglądowym podłożem wszelkich procesów społecznych w danym państwie a jego systemem edukacyjnym oraz wszelkimi zjawiskami z nim powiązanymi. Przede wszystkim przy opisie kryzysu pedagogiki po przełomie roku 1989 pisze ów autor o ideologiach totalitarnego zniewolenia człowieka, do których zalicza faszyzm, komunizm oraz hitleryzm. W szerszym rozumieniu używa on zatem pojęcia ideologii do określenia podłoża ideowego XX-wiecznych systemów totalitarnych. Pokazuje jednocześnie, że oparte na nich ideologie wychowania miały na celu głównie stworzenie „nowego człowieka”, całkowicie pozostającego w służbie panującej władzy²⁴. Podkreśla przy tym, iż pedagogika w czasie dominacji jednej ideologii politycznej i społecznej zmieniała się jedynie w narzędzie jej propagandy, tracąc tym samym podmiotowość wychowawczą²⁵.

Wszelkiemu zinstrumentalizowanemu rozumieniu człowieka przeciwstawia politykę oraz światopogląd i pedagogikę oparte na odkrywaniu i głoszeniu prawdy o człowieku i jego relacji do człowieczeństwa. Jego odpowiedzią na problemy Polski, z którymi boryka się ona w okresie transformacji społeczno-ustrojowej, jest personalizm chrześcijański wraz z jego wartościami oraz etyką obecną w ży-

²³ F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne*, F. Adamski (red.), Kraków 2005, s. 9.

²⁴ Tamże, s. 9–16.

²⁵ F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, F. Adamski (red.), Kraków 1993, s. 11.

ciu społecznym oraz gospodarczym, a także myślą pedagogiczną opartą na prawdzie o człowieku i wychowanku²⁶.

Można zatem powiedzieć, że w pracach Franciszka Adamskiego pojęcie ideologii jest również używane w kilku kontekstach. Po pierwsze w odniesieniu do idei leżących u podstaw wielkich systemów totalitarnych próbujących wprowadzać utopijną wizję przyszłości przez cały okres XX wieku. Po drugie natomiast pojęcie to gdzieś tam rozumie szerzej, mówiąc o ideologiach społecznych bez powoływania się na konkretne systemy je realizujące. Termin ów można także odnaleźć w pracach tego autora w odniesieniu do edukacji – zarówno samodzielnie (jako przejawy społecznych ideologii w tym właśnie przejawie życia społecznego), jak i z przydawką (ideologia wychowania). Można jednak sądzić, iż termin ten używany jest częściej przez Franciszka Adamskiego jako określenie pejoratywne, powiązane z oszustwem, jednostronnością oraz kłamstwem. Personalizm chrześcijański jako system filozoficzno-społeczny oraz myśl pedagogiczna wydaje się przeciwstawiany wszelkim ideologicznym ujęciom społeczeństwa i człowieka.

Kolejnym z przedstawicieli personalizmu chrześcijańskiego, w którego pracach można odnaleźć odniesienia do ideologii w ogóle oraz jej obecności w edukacji, jest Marian Nowak. Według niego ideologia to: „pewne opracowanie idei, które jest spójną całością, zawierającą określoną koncepcję świata i życia (...) często spełniają rolę regulatora działalności praktycznej (szczególnie politycznej)”²⁷.

Nawiązując do myśli Karola Marksa oraz Karla Mannheima, Nowak wskazuje zarówno na pozytywne, jak i negatywne skutki ideologii dla wychowania, jednocześnie podkreślając, iż to właśnie edukacja zawsze staje się narzędziem tworzenia i przekazywania ideologii – której wartościowość można określić dopiero po jej zastosowaniu przez ludzi w konkretnych sytuacjach i dla określonych celów. Pedagog ten jednocześnie wskazuje, iż w dzisiejszych warunkach pluralizmu kulturowego i światopoglądowego nie są już one narzędziami nacisku, ale pewnymi propozycjami, mogącymi pomagać w uczeniu się otwartego, twórczego i krytycznego myślenia. Co interesujące, stawia on przed pedagogiką zadanie krytyki ideologii obecnej w edukacji i próby uwalniania od niej instytucji wychowania i kształcenia, teorii i programów w nich realizowanych, a nawet w przyjmowanych założeniach i przesłankach²⁸. Podkreśla przy tym rolę tak zwanej ewangelicznej krytyki rzeczywistości, która jest charakterystyczna dla człowieka wierzącego w ujęciu personalizmu. Podkreśla fakt wielkiej potrzeby ochrony wychowanka jako osoby ludzkiej przed jakąkolwiek jednostronnością i manipulacją²⁹.

²⁶ Tamże, s. 9–15; F. Adamski, *Sytuacja społeczno-moralna narodu u zarania Trzeciej Rzeczypospolitej i jej aspekty wychowawcze*, w: *Wartości – społeczeństwo – wychowanie*, F. Adamski (red), Kraków 1995, s. 9–19.

²⁷ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 78.

²⁸ Tamże, s. 78–80.

²⁹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 221–223.

W innym tekście, posługując się koncepcją procesu nauczania według Michała Schiro, Marian Nowak stara się ukazać pewne ideologiczne zagrożenia dla współczesnego nauczania. Jako kryterium ideologiczności stosuje tutaj przyjęcie postawy i wybór treści oraz metod pedagogicznych na podstawie założeń i przesłanek, których nie można poddać weryfikacji logicznej ani empirycznej, a zatem niepochodzących ze źródeł naukowych³⁰. Szczegółowe rozpatrywanie rozważanych przez tegoż autora zagrożeń dla procesu nauczania o charakterze pedagogicznym można odnaleźć w cytowanym artykule, tutaj można jedynie wspomnieć, że według niego nadmierne skupienie uwagi na jednym z czterech wyróżnionych pól dotyczących aspektów procesu wychowania i kształcenia (a zatem na problemie podmiotowości, dyscyplinach wiedzy, przemianach społecznych lub też skuteczności), które jest charakterystyczne dla niektórych obecnych w polskiej pedagogice propozycjach dla praktyki pedagogicznej, może przybrać formy ideologiczne i powodować popadanie w jednostronność³¹.

Jednak nieco inne znaczenie ideologii można również spotkać w pracach tego autora – jako pewną formę ucieczki od rzeczywistości poprzez stawianie odległych i trudnych do realizacji celów. Marian Nowak zwraca również uwagę na zagrożenia ideologiczne, obecne we współczesnym świecie, wskazując na ich jednostronność, pomijanie wieloaspektowości rzeczywistości, stereotypizację – co jest przyczyną postulowania przez niego wspomnianej wcześniej konieczności krytyki ideologii. Powołując się na Jeana Lacroixa i ostatnie przedstawione rozumienie ideologii, definiuje jednocześnie personalizm jako antyideologię. Personalizm bowiem to według Mariana Nowaka postawa życiowa czynna, ukierunkowana na praktykę, broniąca godności każdego człowieka, która może zostać zagrożona właśnie przez ideologię³². Trudno zatem mówić u tego autora o jednolitej koncepcji samej ideologii, chociaż z pewnością można stwierdzić, iż widzi on niebezpieczeństwa, jakie może przynieść omawiane zjawisko, zarówno w sferze społecznej, jak i bardziej szczegółowo – w praktyce edukacyjnej.

Odniesienia do ideologii oraz jej obecności w edukacji można również odnaleźć w pracach autorstwa Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, które to przynajmniej w części są inspirowane duchem personalizmu. Co należy podkreślić, wątki dotyczące ideologii w wychowaniu i kształceniu są podejmowane przez tę autorkę głównie w kontekście opisu i prób wyjaśniania współczesnych problemów i wyzwań stojących przed edukacją oraz pedagogiką polską w związku z jej długoletnią historią oraz niemal 50-letnim funkcjonowaniem w stanie socjalistycznego braku wolności, a także przy opisie i wyjaśnianiu różnych aspektów polityki oświatowej. Nie dziwi zatem, że najczęściej Teresa Hejnicka-Bezwińska najczęściej odnosi się właśnie do ideologii socjalistycznej czy też komunistycznej, za-

³⁰ M. Nowak, *Proces nauczania szkolnego i jego zagrożenia „ideologiczne”*, w: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Toruń 1993, s. 145–146.

³¹ Tamże, s. 145–151.

³² M. Nowak, *Teorie...*, s. 80–84.

równy w kontekście jej skutków społecznych, jak też jej rezultatów dla samej pedagogiki jako praktyki oraz jako nauki.

Analizując polską historię oraz wieloletnią narzuconą dominację ideologii socjalistycznej, omawiana autorka pokazuje przede wszystkim jej nieodłączną obecność w edukacji oraz skutki, do których doprowadziła. Podkreśla, że problemy polskich pedagogów i nauczycieli związane z zaadaptowaniem się w nowej, posttransformacyjnej rzeczywistości społecznej postępującego pluralizmu edukacyjnego wynikają właśnie z doświadczeń życia w ładzie charakterystycznym dla socjalizmu realnego, podporządkowanego koncepcji człowieka socjalistycznego oraz myśleniu – zarówno społecznym, jak i naukowym – o charakterze totalitarnym i totalizującym³³. W okresie rządów komunistycznych teoretyczność i filozoficzność pedagogiki jako nauki, a także jej naturalna łączność z własną historią zostały bowiem zakwestionowane oraz zastąpione przez ideologię monocentrycznego ładu społecznego oraz jego interesów, owocującej w uznawaniu jedynie pedagogiki naukowo-socjalistycznej oraz wychowania socjalistycznego, a zatem pedagogiki ideologicznej i praktycznej³⁴, zinstrumentalizowanej³⁵.

Można zatem stwierdzić, że pojęcie ideologii Teresa Hejnicka-Bezwińska stosuje we wskazanych tu pracach głównie w odniesieniu do jednej z jej egzemplifikacji: ideologii komunistycznej, której skutki pokazuje i podkreśla w stosunku do wychowania zarówno ówczesnego, jak i współczesnego. Wydaje się, że – podsumowując tok myślenia tej badaczki i ekstrapolując go – rozumie ona ideologię jako zbiór poglądów opierających się na pewnej jednostronnej wizji człowieka oraz społeczeństwa, uważanych za obowiązujące i jedynie prawdziwe, nakierowanych na praktykę, urzeczywistnienie w społeczeństwie (a zatem ekspansywnych, próbujących narzucić wyznawane wartości innym), przez co jednym z jej podstawowych narzędzi jest działanie pedagogiczne nakierowane na cele właściwe tej wizji człowieka i świata.

W pracach Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej można także odnaleźć funkcje, jakie przypisuje ona szeroko rozumianym ideologiom społecznym. Ścisłe powiązanie z interesami jakiejś konkretnej grupy w danym miejscu i czasie historycznym wiąże się z funkcją kreowania tożsamości owej grupy, a także zapewniania jej spójności oraz możliwości wyznaczania celów przed nią stojących. Pozwala także na taką interpretację przeszłości, jaka jak najlepiej służy obecnym oraz przyszłym interesom członków grupy³⁶.

W pracach tej autorki można jednak odnaleźć także pojęcie ideologii odnoszącej się do edukacji w innym kontekście oraz w innym rozumieniu. Mówi bowiem, starając się pokazać współczesną politykę oświatową, o czterech istnieją-

³³ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 11–18, 58–64.

³⁴ T. Hejnicka-Bezwińska, *Konsekwencje a-historyczności pedagogiki*, w: *Pedagogika ogólna: tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz 1995.

³⁵ T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja Kształcenie Pedagogika*, Kraków 1995, s. 23–29.

³⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 397–400.

cych już od starożytności ideologiach szkoły: humanistycznej, totalitarnej (czyli uniformizującej), integrystycznej (wypracowującej nowe, integralne uniwersum symboliczne) oraz obywatelskiej. Te ideologie szkoły według T. Hejnickiej-Bezwińskiej zostały w kolejnych wiekach bardziej uszczegółowione, przemieniając się w ideologie edukacyjne, które utożsamia z pedagogiami i/lub doktrynami pedagogicznymi, które to przejawiają się w polityce oświatowej³⁷. Przykładem tej uszczegółowionej pedagogii może być między innymi opisywana przez ową autorkę ideologia wychowania komunistycznego³⁸.

Autorka uważa jednocześnie, iż sprowadzanie pedagogiki jedynie do ideologii jest błędem, wypaczeniem i działaniem przeciw pedagogice jako nauce i wychowankowi, jak i ograniczenie jego poznawczych możliwości. Przedmiotem badań pedagogiki winny być między innymi pedagogie – czyli ideologie dotyczące praktyki edukacyjnej, inaczej mówiąc – wiedza technologiczna i techniczna o wychowaniu. Jak bowiem podkreśla w swojej koncepcji autorka, każda wiedza technologiczna jest wiedzą ideologiczną, ponieważ cel, któremu służy, pochodzi spoza nauki i nie może być przez nią wyznaczany³⁹. Kryterium oceny wytworów ideologii może być tylko ich skuteczność w realizacji wyznaczonych celów, natomiast kryterium naukowej analizy zawsze pozostanie prawda⁴⁰.

Reasumując stosunek Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej do ideologii oraz jej obecności w edukacji, można stwierdzić występowanie w jej pracach dwóch poziomów rozumienia owego pojęcia, które dają się wyodrębnić (zatem są osobnymi zjawiskami), jednak ściśle się z sobą wiążą. Pierwszy, opisany wcześniej, dotyczy rozumienia ideologii jako zjawiska społecznego mającego ogromny wpływ na edukację, ale jakby zewnętrznego wobec niej. Drugi natomiast sposób rozumienia omawianego pojęcia umiejscawia ideologię wewnątrz edukacji jako jeden z fenomenów funkcjonowania edukacyjnej rzeczywistości teoretycznej i praktycznej, jednak pozostaje w ścisłym powiązaniu z odpowiadającą mu ideologią społeczną, a także realizującym lub przynajmniej dążącym do realizacji jej celów.

Kolejną przedstawicielką personalizmu chrześcijańskiego w pedagogice, która w swych rozważaniach odnosi się do fenomenu ideologii oraz jego obecności w edukacji, jest Janina Kostkiewicz. W swoim artykule dotyczącym przedmiotu pedagogiki rozważa między innymi właśnie to zjawisko jako jedno z podstawowych i charakterystycznych dla pedagogiki jako nauki oraz praktyki edukacyjnej. Wychodząc w swoich rozważaniach od refleksji Geralda Gutka, autorka zaznacza obecność w praktyce edukacyjnej już od okresu oświecenia wielości ideologii edukacyjnych wyznaczających właściwe sobie nurty i koncepcje pedagogiczne realizowane w rzeczywistości społecznej. Stwierdza również, iż współcześnie także istnieją i mają wpływ na praktykę edukacyjną *pedagogie inspirowane ideo-*

³⁷ T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach...*, s. 65–66; T. Hejnicka-Bezwińska, *Problemy aksjologiczności pedagogii*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997, s. 165–175.

³⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja...*, s. 24–25.

³⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna...*, s. 50–52.

⁴⁰ Tamże, s. 400–403.

*logia*⁴¹. Janina Kostkiewicz podkreśla wagę ideologii dla pedagogiki oraz praktyki edukacyjnej, przychylając się do zdania, iż brak ich dogłębnego rozpoznania prowadzi do niemożności po pierwsze prób ich wprowadzania w życie, po drugie – dokonywania ich refleksyjnej krytyki.

Co ważne, autorka ta odnosi się również do formalnej strony ideologii, pokazując – wydaje się najważniejszą – część jej struktury. Mówi bowiem o kategorii podstawowej dla ideologii, która wokół siebie ogniskuje wszelkie inne, zabarwiając je i tworząc dla nich niepowtarzalny kontekst. To również odnosi się do edukacji oraz przedmiotu pedagogiki. W odniesieniu do praktyki edukacyjnej autorka ta stawia tezę, iż: „kategoria ideologiczna «patronująca» edukacji danego nurtu, zdominowuje sam fakt edukacji w tym sensie, że nie pozwala mu istnieć bez siebie, nieustannie zachowuje z nim jakąś formę relacji”⁴².

Równie ważną kwestią są pewne cechy ideologii edukacyjnych, które Janina Kostkiewicz uważa za charakterystyczne dla nurtów i koncepcji pedagogicznych budujących cele, zasady i reguły swoich pedagogii na założeniach ideologicznych. Należą do nich budowanie pedagogii na podstawie jedynie swoich założeń ideologicznych, co wiąże się z niebraniem pod uwagę racji i założeń innych nurtów wraz z ich celami i zasadami, zamazywaniu granic przedmiotu pedagogiki poprzez dołączanie do niego wspomnianych wcześniej podstawowych kategorii ideologicznych, wprowadzaniu rywalizacji, walką między różnymi opcjami zamiast twórczego i otwartego współistnienia, bez którego jest możliwe wejście na ścieżki prowadzące do totalitaryzmu⁴³, zarówno w społeczeństwie, jak i w edukacji. Autorka ta stwierdza jednak równocześnie, że mimo to: „zjawiska charakterystyczne dla poszczególnych ideologii są niezbędne w wychowaniu: wychowanie do możliwości wyemancypowania się, wychowanie do bycia krytycznym i inne. Wydaje się, że pedagogiki nurtów ideologicznych mogłyby pełnić jedynie określone przez pedagogów (zorientowanych antropologicznie) funkcje dotyczące rozwoju człowieka – ograniczając w ten sposób swoją rolę”⁴⁴.

Jak można zatem zauważyć, w refleksji tej autorki ideologie edukacyjne (pozwólmy to głównie do nich można odnaleźć odniesienia w cytowanym artykule) mogą potencjalnie pełnić zarówno pozytywną, jak i negatywną funkcję w pedagogice jako nauce oraz w praktyce edukacyjnej. Janina Kostkiewicz widzi je bowiem jako zjawiska charakterystyczne dla przynajmniej części funkcjonujących dawniej oraz współcześnie nurtów i koncepcji pedagogicznych, odnoszące się zarówno do teorii, jak i praktyki, jednostronne z racji skupiania się wokół jednej, kluczowej dla danej ideologii kategorii zabarwiającej sposób interpretowania rzeczywistości. Dopuszcza więc możliwość fragmentarycznego ich wykorzysty-

⁴¹ J. Kostkiewicz, *Przedmiot pedagogiki (ogólnej) w sytuacji wielości nurtów i koncepcji pedagogicznych*, w: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz 2011.

⁴² Tamże, s. 8.

⁴³ Tamże, s. 8–13.

⁴⁴ Tamże, s. 14.

wania przez refleksyjnie nastawionych pedagogów dostrzegających holistyczny obraz wychowanka, przestrzega jednak przed pozostawianiem przy jednej z nich jako zawężającej optykę spojrzenia na procesy i cele edukacji.

Ciekawe rozważania na temat pedagogiki oraz jej powiązań z nurtami filozoficzno-społecznymi można także odnaleźć u Barbary Kiereś. W swoim artykule *Kultura chrześcijańska wobec postmodernistycznej ideologii*⁴⁵, analizując z punktu widzenia personalizmu chrześcijańskiego modernizm oraz postmodernizm wraz z ich skutkami społecznymi oraz pedagogicznymi, używa również pojęcia ideologii, opisując jego desygnaty. Modernizm w życiu społecznym widzi autorka jako okres panowania pedagogiki ideologicznej, w skrajnym odczytaniu także pedagogiki totalitarnej opartej na społecznych ideologiach totalitarnych. Postmodernizm w pedagogice określa natomiast jako okres królowania antypedagogiki oraz ideologii liberalistycznej w wychowaniu⁴⁶.

Stwierdza równocześnie, iż modernizm i postmodernizm: „jako światopogląd, a w życiu społecznym ideologia są skrajnie jednostronnymi ujęciami rzeczywistości”⁴⁷ opierającymi się na filozoficznym idealizmie⁴⁸, tym samym również pedagogika charakterystyczna dla każdego z tych ujęć jest ideologią, natomiast „tam, gdzie jest ideologia, tam człowieka nie jest celem życia społecznego, lecz jego «surowcem» czy narzędziem”⁴⁹.

Tu zatem odwołuje się do personalistycznego ujęcia człowieka jako wartości najwyższej i nieredukowalnej do roli instrumentu działania. Równocześnie personalizmu nie definiuje jako ideologii, a jako filozoficzny nurt rozważań o człowieku oparty na realizmie⁵⁰.

Można zatem pokusić się o skonstruowanie rozumienia ideologii w cytowanym artykule Barbary Kiereś, pamiętając jednak o tym, iż taka rekonstrukcja będzie dotyczyć jedynie rozważań zawartych w tej konkretnej pracy. Wydaje się więc, że autorka stoi na stanowisku równoważności idealizmu oraz ideologii, a przynajmniej wyrastania tego drugiego zjawiska właśnie z filozoficznego ujęcia idealistycznego. Pojęcia ideologii natomiast używa w kontekście pejoratywnego fenomenu przynależącego do sfery życia społecznego, mającego swoje odbicie we wszelkich działaniach podejmowanych przez grupy oraz społeczności, opartego na jednostronnym sposobie widzenia rzeczywistości, podającego gotowe recepty na rozwiązanie wszelkich problemów – w tym również w zakresie wychowania. Pedagogice będącej wynikiem ideologicznych ujęć i traktowanej tym samym przez Barbarę Kiereś jako ideologię równocześnie przeciwstawia sto-

⁴⁵ B. Kiereś, *Kultura chrześcijańska wobec postmodernistycznej ideologii*, w: *Wychowanie chrześcijańskie: między tradycją a współczesnością*, A. Rynio (red.), Lublin 2007, s. 91–102.

⁴⁶ Tamże s. 91–95.

⁴⁷ Tamże, s. 95.

⁴⁸ Tamże, s. 92.

⁴⁹ B. Kiereś, *Kultura chrześcijańska wobec postmodernistycznej ideologii*, w: *Wychowanie chrześcijańskie: między tradycją a współczesnością*, A. Rynio (red.), Lublin 2007, s. 95.

⁵⁰ Tamże, s. 95–102.

sowanie filozoficznego ujęcia personalistycznego w pedagogice. Można zatem powiedzieć, że omawiane pojęcie zostało ujęte w cytowanym tekście w aspekcie negatywnym i przypisuje mu się znaczenie jednoznacznie pejoratywne.

5. Ideologia i edukacja w myśli filozoficznej wybranych przedstawicieli personalizmu chrześcijańskiego

Większość z opisanych powyżej poglądów dotyczących ideologii oraz jej obecności w edukacji należy do pedagogów. Jak jednak wspomniano we wprowadzeniu, personalizm chrześcijański to nurt szerszy, obejmujący również inne dyscypliny, w tym tę, z której wyodrębniły się kolejne, już w postaci bardziej szczegółowej, uważaną za matkę wszelkich nauk – filozofię. W obrębie tej nieco ogólniejszej myśli, zachowującej jednak podobnego ducha, również można odnaleźć pewne odniesienia do ideologii.

Szczególnie ciekawa ze względu na temat niniejszych rozważań wydaje się refleksja, którą prowadzi Wojciech Chudy, polski filozof i pedagog, jeden z reprezentantów personalizmu chrześcijańskiego w filozofii. Jak można zauważyć, opisani wcześniej autorzy, odnosząc się do problematyki ideologii, często przeciwstawiają jej prawdę albo też wskazują jej wartość jako swego rodzaju leku na zagrożenia, które niesie ideologia. Właśnie w tym kontekście koncepcja Wojciecha Chudego jest interesująca – pisze on bowiem o kłamstwie jako ogólnym zjawisku oraz o jego szczególnym rodzaju – kłamstwie społecznym (tym samym wypowiadając się o jego przeciwieństwie). Warto przyjrzeć się tej myśli, bowiem po bliższej analizie wykazuje ono pewne podobieństwa do problematyki ideologii. Opisywana w tej koncepcji istota kłamstwa społecznego oraz jego cechy charakterystyczne niosą z sobą wiele analogii i kwestii ważnych dla analizy ideologii, pozwalających jeśli nie na uznanie kłamstwa społecznego za pojęcie równoważne ideologii, to na pewno na przyporządkowanie ideologii jako jednego z typów czy przejawów kłamstwa obecnego w życiu społecznym.

Jednak zacząć należy od istoty kłamstwa w ogóle, ponieważ kłamstwo społeczne jest jedynie jego odmianą i w najważniejszych kwestiach zachowuje, jak się wydaje, podobne cechy. Pisząc o kłamstwie, autor zwraca uwagę na fakt, że opiera się ono błędzie: „Wykorzystuje błąd, omyłkę poznawczą ludzi, przekazując fałsz w szacie prawdy. To jest istota kłamstwa”⁵¹. Kłamstwo takie istnieje bez względu na skutki – to znaczy, że próba oszukania społeczności przez jednostkę lub jakiejś osoby przez grupę (to dwa wymieniane przez owego autora rodzaje kłamstwa społecznego) pozostaje kłamstwem również wtedy, kiedy nie osiągnęła swego celu. Co ważne, szerzyć kłamstwo w danej społeczności można również

⁵¹ W. Chudy, *Spółczesność zakłamana. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, t. 1, Warszawa 2007, s. 170.

bez złej intencji, to znaczy w przekonaniu o prawdziwości stwierdzenia, a jego siła oraz długotrwałość wynikają z ogromnych trudności w jego zdemaskowaniu (a zatem również w odkryciu „początkowych” oraz prawdziwych intencji osób lub grup je rozpowszechniających)⁵².

Co więcej i co jeszcze ciekawsze dla rozważań o ideologii oraz jej obecności w społeczeństwie i edukacji, Wojciech Chudy zauważa, iż: „u podstaw kłamstwa społecznego, czyli decyzji, aby wprowadzić w obiekt społeczny treści fałszywe, tkwi pewna głęboka intencja związana z pragmatyką działania, z praktyką czynu”⁵³.

Z takiej oto cechy kłamstwa społecznego autor ów wyciąga wniosek, iż istnieją pewne postawy, które niejako szczególnie sprzyjają jego wystąpieniu – wszystkie nastawione właśnie na praktykę: na efektywność oraz skuteczność, pragmatyzm, utylitaryzm i liberalizm instrumentalny. Co należy podkreślić, nieważne są dla Wojciecha Chudego przesłanki, założenia, racje czy światopogląd, od których wychodzi dana osoba czy grupa, pełnią one funkcję wtórną – kłamstwo społeczne może bowiem się wywodzić z każdego systemu poglądów, o ile pierwotnie jest on nakierowany właśnie na praktykę, efektywność lub skuteczność⁵⁴. Istnieją jednak pewne inne czynniki warunkujące użycie kłamstwa społecznego.

Należy do nich przede wszystkim pewien specyficzny sposób widzenia człowieka oraz społeczeństwa – jako jednostek rządzonych popędami i instynktami, tworzących masę animalną, ulegającą najgorszym swoim skłonnościom, przez co potrzebują narzucania norm oraz sterowania, lub też jako jednostek niedojrzałych, zbierających się w masę infantylną, wymagających wychowania czy treningu⁵⁵. Nie odpowiada to zatem personalistycznemu ujęciu człowieka jako osoby ludzkiej. Tak rozumiane kłamstwo może być narzucone z zewnątrz (na przykład przez grupy i instytucje sprawujące władzę) lub też wywodzić się z wewnątrz społeczeństwa – ale zazwyczaj oba te typy współwystępują i wzajemnie się wspierają⁵⁶.

Samo pojęcie ideologii można również odnaleźć w pracach omawianego autora. Jak wspomniano wcześniej, zjawisko to jest traktowane jako jeden z rodzajów kłamstwa społecznego. Poglądy omawianego filozofa na ten temat chyba najlepiej odda poniższy cytat z jego pracy: „Szczytem kłamstwa zbiorowego jest zakłamanie społeczne, będące nabytą w wyniku procesu oddziaływań fałszywą postawą, błędnym przekonaniem lub ideologią o charakterze poznawczym, wyznawaną w dobrej wierze przez zbiorowość i regulującą jej *praxis*”⁵⁷.

Ideologia zdaniem tego autora jest zatem zjawiskiem krańcowym, należącym do sfery kłamstwa społecznego, a więc posiadającym wszystkie jego cechy cha-

⁵² Tamże, s. 170–175.

⁵³ Tamże, s. 175.

⁵⁴ Tamże, s. 175–176.

⁵⁵ Tamże, s. 177–178.

⁵⁶ Tamże, s. 184.

⁵⁷ Tamże, s. 189.

rakterystyczne, mogącym funkcjonować w społeczeństwie, oraz podtrzymywanym zarówno przez osoby tego kłamstwa nieświadome, jak i te znające prawdę. Niekoniecznie ze złych intencji, jak pisze Wojciech Chudy – w dobrej wierze – nie zmienia to jednak faktu obiektywnej przynależności oraz istoty owego fenomenu. Co prawda, autor, pisząc bezpośrednio o ideologii, odnosi się do przykładów skrajnych panowania ideologii w ustrojach takich jak faszyzm oraz komunizm⁵⁸, ale w jego esejach zebranych w tomiku *Skokiem w prawo: między polityką a metafizyką*⁵⁹ można odnaleźć wiele nawiązań do ideologicznych rozwiązań istniejących w różnych nurtach współczesnej polityki, gospodarki oraz życia społecznego, niekoniecznie związanych z totalitarnymi systemami politycznymi. Pozwala to sądzić, iż nie ogranicza on omawianego pojęcia jedynie do założeń oraz praktycznych sposobów funkcjonowania społeczeństw totalitarnych.

Pokazując wiele odmian i sposobów wykorzystywania oraz stosowania kłamstwa społecznego, a także rezultaty takich poczynąń, Wojciech Chudy zwraca się ku pedagogice oraz wychowaniu do wolności jako głównym remedium na społeczne zakłamanie. Nie pisząc bezpośrednio o obecności ideologii w wychowaniu, zwraca uwagę na występowanie zarówno w nim, jak i w społeczeństwie kłamstwa indywidualnego i społecznego (do którego zalicza między innymi właśnie ideologie), właśnie w pedagogice widzi możliwość uskuteczniania w społeczeństwie prawdy oraz rozpowszechniania antropologii człowieka opartej na poszanowaniu jego wartości oraz godności. Wychowaniu do prawdy sprzyjają traktowanie wychowanka jako osoby, a zatem uznanie jego wartości oraz godności, dialog jako główna metoda wzajemnych oddziaływań wychowawczych, tworzenie autorytetu wychowawcy przez praktyczne realizowanie prawdy w jego życiu⁶⁰.

W świetle tej koncepcji także można zatem mówić o personalizmie chrześcijańskim jako nurcie antyideologicznym. Tylko przy założeniu, iż pierwotne nastawienie osób realizujących go zarówno w aspekcie naukowym, jak i w praktyce społecznej oraz edukacyjnej nie jest nakierowane na efektywność czy skuteczność – postawy charakterystyczne według Wojciecha Chudego dla kłamstwa społecznego oraz jego krańcowej postaci. Należy też podkreślić, że ideologia w rozumieniu tego filozofa – jako jeden ze sposobów istnienia kłamstwa społecznego – przejawia wszystkie cechy charakterystyczne dla tego szerzej rozumianego zjawiska społecznego i występują one w niej w dużym natężeniu. Pierwotne postawy skierowane jedynie na praktykę, wykorzystywanie wiary w prawdomówność i prawdziwość oraz faktu ogromnych utrudnień w odkrywaniu kłamstwa społecznej, wprowadzanie do rzeczywistości społecznego fałszywych treści – nierzadko w dobrej wierze – wszystkie te cechy można odnaleźć właśnie w ideologiach.

⁵⁸ Tamże, s. 189–190.

⁵⁹ W. Chudy, *Skokiem w prawo: między polityką a metafizyką*, t. 2, Poznań 1999.

⁶⁰ W. Chudy, *Kłamstwo jako metoda...*, t. 2, s. 544–565.

Zakończenie. Różnorodność opisu i interpretacji zjawiska ideologii w personalizmie chrześcijańskim

Jak zatem można zauważyć, zjawisko ideologii oraz jej obecność w edukacji są poruszane przez autorów inspirujących się w swoich pracach personalizmem w ogóle oraz personalizmem chrześcijańskim, a waga tego fenomenu zostaje niejednokrotnie podkreślona. Większość autorów podejmuje jednak ten wątek jedynie pobocznie, dodatkowo, niejako „przy okazji” – jako nawiązanie lub uzupełnienie dla innych problemów i tematów, szerszych, odmiennych, choć powiązanych. Dlaczego zatem, mimo podkreślania wagi tegoż fenomenu dla życia społecznego, dla pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz dla praktyki edukacyjnej, nie poświęca się mu całościowych opracowań? Jedyne propozycję Wojciecha Chudego można uznać za opracowanie kompleksowe, chociaż poświęcone zagadnieniu mimo wszystko szerszemu, a nie samemu zjawisku ideologii. Pojawia się tym samym niezagospodarowane pole dla pedagogów, rodzące wiele pytań, zarówno natury teoretycznej, jak i praktycznej, stwarzające potencjalne możliwości rozwoju człowieka i społeczeństwa, ale również mogące stanowić dla nich zagrożenie.

Należy również uwzględnić wielość ujęć tej ideologii jedynie w obrębie personalizmu chrześcijańskiego. Od ujmowania ideologii jako zjawiska społecznego przez wyróżnianie pewnych jego obszarów na gruncie edukacji do uznania go za niezbywalną część składową poszczególnych teorii i nurtów w pedagogice, od podkreślania jedynie negatywnych aspektów jej występowania do wymienienia możliwości, które daje, od traktowania ideologii jako narzędzia analitycznego, części struktury formalnej do pojmowania bardzo ogólnego, niemal rozmytego, od definicji szerokich, obejmujących wiele desygnatów, do utożsamiania ideologii z teorią i praktyką zbrodniczych systemów totalitarnych – wszystkie te sposoby definiowania pojawiają się w jego interpretacjach autorów czerpiących inspirację z nurtu personalizmu chrześcijańskiego. Może to zatem wskazywać na otwartość przedstawicieli tych koncepcji na wiele możliwości rozumienia i wyjaśniania tego zjawiska. Wydaje się jednak, że przeważają tu interpretacje podobne do znaczenia, które pojęciu temu nadał Karol Marks i które Karl Mannheim uznał za węższe – odwołania do ideologii jako pewnego fałszu, oszukiwania siebie i społeczeństwa. Jak można sądzić, jedyną kwestią łączącą owe przedstawione powyżej koncepcje jest natomiast odwoływanie się do charakterystycznej dla personalizmu całościowej wizji człowieka jako osoby, która nie ma chronić przed pułapką jednostronności, dominacji i kłamstwa, do której ideologia może (choć nie musi) prowadzić.

Bibliografia

- Adamski F., *Personalizm i pedagogika personalistyczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005.
- Adamski F., *Poza kryzysem tożsamości – w kierunku pedagogiki personalistycznej*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1994.
- Adamski F., *Sytuacja społeczno-moralna narodu u zarania Trzeciej Rzeczypospolitej i jej aspekty wychowawcze*, w: *Wartości – społeczeństwo – wychowanie*, F. Adamski (red.), Kraków 1995.
- Adamski F., *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, w: *Wychowanie personalistyczne*, F. Adamski (red.), Kraków 2005.
- Bartnik Cz., *Szkice do systemu personalizmu*, Lublin 2006.
- Baumann Z., *Ideologia*, w: *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1998.
- Bell D., *The End of Ideology*, Glencoe 1960.
- Chudy W., *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, t. 2, Warszawa 2007.
- Chudy W., *Skokiem w prawo: między polityką a metafizyką*, Poznań 1999.
- Chudy W., *Spółeczeństwo zakłamanie. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, t. 1, Warszawa 2007.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika*, Kraków 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Konsekwencje a-histeryczności pedagogiki*, w: *Pedagogika ogólna: tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Problemy aksjologiczności pedagogii*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin 1997.
- Heywood A., *Ideologie polityczne*, Warszawa 2007.
- Kiereś B., *Kultura chrześcijańska wobec postmodernistycznej ideologii*, w: *Wychowanie chrześcijańskie: między tradycją a współczesnością*, A. Rynio (red.), Lublin 2007.
- Kostkiewicz J., *Przedmiot pedagogiki (ogólnej) w sytuacji wielości nurtów i koncepcji pedagogicznych*, w: *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz 2010.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, Lublin 1992.
- Nowak M., *Personalizm*, w: *Encyklopedia filozofii wychowania*, S. Jedynak, J. Kojkoł (red.), Bydgoszcz 2009.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Nowak M., *Proces nauczania szkolnego i jego zagrożenia „ideologiczne”*, w: *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Toruń 1993.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Rynio A., *Katolicka myśl pedagogiczna*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, A. Rynio (red.), Stalowa Wola 1999.

Abstract

The Question of Ideology in Education from the Christian Personalism Point of View

The author of this article intends to show, how phenomenon of ideology and its presence in education is perceived by selected representatives of the Christian personalism stream. This way of interpretation of reality gives researchers of some useful and specific tools to describe and explain social phenomena. Among considered issues there is a concept of ideology, which seems to be one of the most important for contemporary society and education. The Christian personalism allows to see the problem of ideology and especially educational ideology from unique perspective. In particular, both dignity and value of person, are used here as a way of ideology interpretation.

s. Magdalena Sęk CL

WYCHOWANIE JAKO USPRAWNIANIE INTELEKTU I WOLI W UJĘCIU ŚW. TOMASZA Z AKWINU

Człowiek dlatego jest panem swych uczynków,
że zastanawia się nad swymi czynami.
Dzięki temu bowiem, że rozum może rozważyć racje za i przeciw, wola
może wybierać. *Otóż taka dobrowolność nie przysługuje zwierzętom*¹

Wstęp

Celem tej pracy jest poznanie przynajmniej podstawowej warstwy myśli św. Tomasza z Akwinu na temat wybranego zakresu teorii i praktyki wychowania. Z tej przyczyny niniejsze opracowanie nie wyczerpuje podjętego tematu. Jak zaznaczał Jacek Woroniecki, myśl ta w nowożytnej literaturze pedagogicznej Zachodu przestała być obecna². Chociaż św. Tomasz nie poświęcił żadnego dzieła bezpośrednio wychowaniu, to wśród jego tekstów znajduje się wiele zagadnień istotnych dla myśli o wychowaniu, które stanowią znaczną część jego *Sumy teologicznej*.

W poniższym opracowaniu postaram się najpierw przybliżyć najważniejsze twierdzenia św. Tomasza na temat działania w człowieku intelektu i woli. W swojej antropologii św. Tomasz z Akwinu zwraca uwagę na naturę i władze psychiczne człowieka. Systematyzuje relacje pomiędzy uczuciami i popędami a życiem intelektualnym człowieka w perspektywie rozwoju ku pełni osobowości. Na zakończenie zostanie podjęta krótka refleksja na temat podejmowania wyborów w perspektywie pedagogicznej.

¹ Święty Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 9, *Cel ostateczny, czyli szczęście oraz uczynki ludzkie* (1–2, 1–27), przeł. i objaśn. zaopatrzył F.W. Bednarski, Londyn 1963, q. 6, a. 2.

² Por. J. Woroniecki, „*Paedagogia perennis*” (Św. Tomasz a pedagogika nowożytna), w: „Przegląd Teologiczny” 1924, R. V, s. 143–160.

Wydaje się, że wszelkie działania wychowawcze w myśl św. Tomasza będą miały na celu doskonalenie naturalnych możliwości osoby ludzkiej. Wynikiem **doskonalenia** określonych **sprawności (habitus)** jest osiągnięcie **cnoty (virtus)**³. Święty Tomasz znaczną część *Sumy teologicznej* poświęca sprawnościom i cnotom.

1. Podstawy koncepcji człowieka w ujęciu św. Tomasza.

Na początku rozważań nad wychowaniem uczuć, popędów i woli w świetle nauczania św. Tomasza należy się zatrzymać pokrótce nad antropologią Doktora Anielskiego. Koncepcja człowieka jest punktem wyjścia filozofii wychowania. Trzeba przecież wiedzieć, „kogo” i w jakim celu się wychowuje.

Tomaszową koncepcję człowieka Stefan Swieżawski ujmuje w pięciu tezach, które pozwolę sobie zreferować⁴:

1. „**Człowiek jest jednością**”⁵. Nie wyklucza tego fakt, że jest on ukonstytuowany z materii i formy. Ani o samej materii, ani o samej formie nie można zatem powiedzieć, że jest człowiekiem. Mylne są więc na przykład te opinie, które utożsamiają człowieka z duszą. Swieżawski zwraca uwagę, że wspomniana wyżej teza wpisuje się we współczesne tendencje tak zwanego holizmu (łac. *holos* – cały). Wychowanie dotyczy całego człowieka. Nawet wtedy, kiedy usprawnianie dotyczy bezpośrednio czynności fizycznych, nie zostaje to bez wpływu na całą osobę.
2. O jedności człowieka stanowi dusza (forma substancjalna). To dzięki duszy rozumnej osoba może odczuwać, ale też wydawać sądy i swobodnie decydować. Forma substancjalna stanowi o tożsamości konkretnego człowieka, który jest zdolny wyrażać także swe duchowe przeżycia za pośrednictwem własnego ciała (na przykład łza jest czymś więcej niż tylko przejawem aktywności ludzkiego oka). Swieżawski uznaje pierwszeństwo Tomasza w kwestii przyznania duszy rozumnej (nazywanej też intelektem, umysłem) roli bycia **formą ciała**⁶.

³ „(...) **Cnota to pewna doskonałość władzy psychicznej**. Wszelka zaś doskonałość odnosi się do właściwego sobie celu. Celem zaś władzy jest czyn. Dlatego władza jest o tyle doskonała, o ile jest skierowana do właściwego sobie czynu. Otóż są pewne władze psychiczne, które same przez się są skierowane do właściwych sobie czynności, (...) natomiast rozumne władze psychiczne będące właściwością człowieka, nie są skierowane do jednego przedmiotu, lecz mogą zwracać się do różnych rzeczy. Skierowanie zaś do określonego gatunku czynności zawdzięczają sprawnościom. (...) **Tak więc ludzkie cnoty to pewnego rodzaju sprawności**”, *S. th.*, I–II, q. 55, a. 1, za: Święty Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna w skrócie*, T I, skrótu dokonał i w objaśnienia zaopatrzył F.W. BednarSKI, t. I, Kraków 1997, s. 270.

⁴ Por. S. Swieżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Poznań 2002, s. 99–103.

⁵ Tamże, s. 99.

⁶ W *Sumie teologicznej* czytamy: „*necesse est dicere, quod intellectus, qui est intellectualis operationis principium, sit humani corporis forma* (*S. th.*, I q. 76, a. 1 c.) – jest konieczne stwierdzić,

3. Według św. Tomasza związek duszy z ciałem nie jest przygodny i przypadkowy, lecz **istotny, substancjalny**. Dzięki niemu substancja ludzka to monolit. Swieżawski krytykuje na przykład sformułowanie: „dusza mieszka w ciele”. Zgodnie z nauką Tomasza dusza jest tym, co kształtuje swoje mieszkanie, łącząc się z ciałem jako jego forma substancjalna. Ze względu na swą naturę człowiek w hierarchii bytów cielesnych i duchowych znajduje się pośrodku: jest bowiem najwyższy wśród bytów cielesnych, jako jedyny z nich obdarzony intelektem, natomiast w porządku umysłów w świecie duchów jest najniższy, najodleglejszy od doskonałości umysłu Boga.
4. Człowiek jest tak **jednostką, jak i osobą**. Jednostką jest z racji czynnika materialnego, osobą zaś dzięki czynnikowi duchowemu, a więc dzięki duszy rozumnej. To ona jest obdarzona życiem umysłowym, poznaniem i wolą duchową. Sama dusza to jednak jeszcze nie osoba. Święty Tomasz uważa za osobę pełnego człowieka.
5. Do natury duszy należy nie tylko to, że jest ona połączona z ciałem, ale i to, że jest „przystosowana **do tego oto ciała**” (*commensurata*)⁷, czyli konstituuje tylko jedną konkretną osobę (co sprzeciwia się tezom o wędrówce dusz). Przy wszystkich zmianach związanych z rozwojem człowieka, dusza jest tym, co się nie zmienia, co stale towarzyszy doświadczeniu ludzkiego istnienia.

W antropologii św. Tomasza ważne jest założenie, przyjęte z Biblii, że **wszystko, co istnieje, jest dobre**. To miłość Boża jest fundamentem istnienia wszelkiego bytu i dlatego jest on dobry. Zło natomiast to dla Tomasza jakiś brak istnienia⁸. Akwinata przeciwstawia się manichejskiemu dualizmowi dobra i zła. Uznaje, że nie tylko dusza, ale cały człowiek, cała jego osobowość jest dobra. Nie oznacza to doskonałości człowieka, gdyż każdemu bytowi stworzonemu czegoś brakuje do pełni dobra. Dobroć *par excellence* to tylko sam Bóg⁹.

Według św. Tomasza ostatecznym celem istnienia jest Bóg, do którego skierowane jest naturalne dążenie bytu. Podążając za nauką Akwinaty, stwierdzić można, że człowiek powinien nie tylko poznawać intelektualnie Boga, ale też powinien do tego poznania dostosowywać swe życie. Poznanie i praktyka powinny się wzajemnie przenikać i błędem jest stawianie ostrych granic między nimi¹⁰.

że intelekt, czyli umysłowa, duchowa zasada naszego poznawania, która jest właśnie *principium*, zasada, *operationis intellectualis* – działania umysłowego – poznawczego, ale również i woli – jest formą ludzkiego ciała. To była teza nie do przyjęcia dla skrajnie oddzielających duszę od materii neoplatoników, którzy uważali, że duch jest czymś tak szlachetnym i wzniosłym, że nie może się plamić ścisłym, trwałym kontaktem z ciałem”. Tamże, s. 100.

⁷ S. th., I, q. 76, a. 6.

⁸ Por. S. Swieżawski, dz. cyt., s. 110.

⁹ Por. tamże, s. 112.

¹⁰ Por. tamże, s. 113–115. Stefan Swieżawski stwierdza: „Myśl św. Tomasza nie owocowała jednak do tej pory we właściwy sposób. Owocowała niestety nieraz w sensie niewłaściwym; triumfalistycznym, ideologicznym, a nie takim jak trzeba. Antropologia św. Tomasza (...) jest postacią, która

Jedność poznania i działania, aplikacja wiedzy do praktyki są też przedmiotem troski wychowania, dlatego w dalszym ciągu pracy spróbuję – za św. Tomaszem – uchwycić te zależności między **poznaniem – chceniem – działaniem**.

Święty Tomasz w procesie wychowania nie pomija żadnego z elementów osobowości człowieka. Jego refleksja dotyczy „wszystkich czynników, składających się na osobowość człowieka, a więc wszystkich instynktów, popędów, skłonności, uczuć, zmysłów, wyobraźni, pamięci, umysłu, woli itd.” traktowanych jako „niezmiernie cenny budulec, którego nie wolno marnować. Trzeba to tworzywo rozwinać, podnieść i uszlachetnić”¹¹. Metoda Tomasza polega zatem na wszechstronnym rozwoju osoby i jego sprawności, przy założeniu, że w swej naturze człowiek posiada tychże sprawności załączki, a jego zadaniem jest ich usprawnianie przez pracę nad sobą.

2. Wychowanie popędów i uczuć

Na zachowanie człowieka wpływa wiele różnych czynników, należących do jego natury. Święty Tomasz z Akwinu wnikliwie przygląda się temu, co kształtuje jednostkowe decyzje i określone działania. Istotną rolę upatruje w ludzkich dążeniach (*appetitus*), związanych z jego wolą.

Święty Tomasz uznaje, że postępowanie i wytwarzanie jest w człowieku wynikiem jego pragnienia, dążenia czy pożądania (w szerokim znaczeniu tego słowa), określanym terminem *appetitus*¹². *Appetitus* charakteryzuje nie tylko człowieka, ale i każdy byt¹³. Wszystko, co istnieje, posiada *appetitus naturalis*, czyli zgodnie ze swą naturą dąży do jej spełnienia. Święty Tomasz wyróżnia dwa gatunki dążenia: dążenie zmysłowe i umysłowe. Od typu poznania będzie zależał sposób przejawiania się dążenia, gdyż inny jest on dla bytów w świecie nieożywionym, inny w świecie roślinnym, zwierzęcym, a jeszcze inny w świecie ludzkim czy czysto duchowym, jakim jest świat aniołów. Tylko u zwierząt, ludzi i aniołów występuje dążenie świadome, przy czym dążenie u zwierząt jest tylko zmysłowe,

wykracza poza swoją współczesność; otwiera perspektywy przyszłościowe. To jest bardzo ważne. Kto wie, czy właśnie obecnie (taka była myśl Maritaina, Gilsona, prawdopodobnie także Kardynała Journeta) nie nadeszła epoka, w której myśl ta ma owocować. (...) Cała więc dziedzina życia doczesnego, wszystkie zajęcia służebne, wszelkie prace, życie rodzinne, trudy matek, cała problematyka małżeństwa, praca fizyczna, rozwój nauk nie związanych z teologią, sprawy estetyki, piękna dnia codziennego i bogaty w swej różnorodności wachlarz życia świeckiego – to wszystko ma być dowartościowane, bo to wszystko ma wartość, służy budowaniu Kościoła. Wszystko w tym aspekcie staje się sakralne, jeżeli jest przeniknięte duchem ewangelicznym (...)", s. 115–116.

¹¹ F.W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Roma 1976, s. 58.

¹² Por. S. Świeżawski, dz. cyt., s. 150.

¹³ Święty Tomasz o władzach pożądawczych traktuje w I części *Sumy*, gdzie mowa jest o naturze i władzach psychicznych człowieka, i w części I-II, gdzie podejmuje się zagadnień z teologii moralnej.

u człowieka zmysłowe i umysłowe (bo człowiek posiada też wolę), a u aniołów tylko umysłowe (nie mają ciała)¹⁴.

Przechodząc od kwestii poznania do kwestii woli, Tomasz mówi o dwóch podstawowych siłach psychicznych, popędach: *vis irascibilis* i *vis concupiscibilis*¹⁵. Tłumaczy on, że: „Pożądanie zmysłowe jest jedną władzą (psychiczną) zwaną zmysłowością (uczuciowością) i będącą rodzajem obejmującym dwa gatunki władz: popęd zdobywczy (*vis irascibilis*) i popęd pożądawczy (*vis concupiscibilis*)”¹⁶.

Feliks W. Bednarski zauważa, że „św. Tomasz z Akwinu ujął zagadnienie popędów bardziej wszechstronnie [niż XX-wieczni psychologowie – M.S.], sprowadzając je do dwóch podstawowych sił psychicznych: popędu do dóbr zaspokajających potrzeby życia i wzbudzających przyjemność, oraz popędu do walki o zdobycie dóbr (trudnych do osiągnięcia) ze złem, które stoi na przeszkodzie w ich osiągnięciu. Pierwszą zwie **siłą pożądawczą**, bo pożądanie jest najbardziej znamienym przejawem tego popędu (*vis concupiscibilis*), a drugą **siłą gniewliwą** [wyróżnienie – M.S.] znowu od jego głównego przejawu (*vis irascibilis*)”¹⁷. Wszystkie popędy będą się więc charakteryzowały *vis concupiscibilis* albo *vis irascibilis*. Przejawami tych popędów są **uczucia** [wyróżnienie – M.S.].

¹⁴ Por. S. Swieżawski, s. 150–151.

¹⁵ W sferze umysłowego i zmysłowego osądu ich odpowiednikami są: u człowieka *vis cogitativa* (osąd myślowy), a u zwierząt *vis aestimativa* (osąd zmysłowy). Por. S. Swieżawski, dz. cyt., s. 151.

¹⁶ *S. th.*, I q. 81, a. 2.

¹⁷ F.W. Bednarski, *Wychowanie ludzkich popędów i woli*, Kraków 2001, s. 9. Sam Akwinata uzasadnia następująco podział popędów:

Pożądanie zmysłowe stanowi jedną rodzajowo siłę, zwaną zmysłowością, ale dzieli się na dwie władze (psychiczne), będące jego gatunkami, a mianowicie na **władzę gniewliwą (zdobywczą) i pożądawczą**. Dla zrozumienia tego należy wziąć pod uwagę, że zniszczalne rzeczy naturalne wymagają nie tylko skłonności do zdobywania tego co im odpowiada i do stronięcia od tego co jest dla nich szkodliwe, ale także do przeciwstawiania się temu co może je zniszczyć i stanowi przeszkodę. (...) A ponieważ **pożądanie zmysłowe jest skłonnością**, idącą za **poznaniem zmysłowym**, (...) dlatego w **pożądaniu zmysłowym należy odróżnić dwie władze psychiczne; jedną, która skłania ku temu, co odpowiada zmysłom oraz do unikania tego, co jest szkodliwe – i tę władzę nazywamy pożądawczą – a drugą, poprzez którą zwierzę i człowiek opierają się wrogim siłom, zwaną gniewliwą (czyli zdobywczą)**, uznając trudy za jej przedmiot, gdyż zmierza ku pokonaniu przeciwności i do zapanowania nad nimi. Tych dwu skłonności nie da się sprowadzić do jednej zasady. Wszak niekiedy człowiek, pogrążony w smutku, wbrew skłonności władzy pożądawczej, a idąc za skłonnością władzy zdobywczej, stawia opór przeciwnościom.

Dlatego **uczucia**, będące przejawami władzy zdobywczej, zdają się przeciwstawiać się uczuciom należącym do władzy pożądawczej, gdyż zazwyczaj namiętna żądza osłabia gniew, a wzniecony gniew osłabia pożądanie. Tak więc władza zdobywczą jest jakby bojownikiem i obrońcą władzy pożądawczej, gdyż przeciwstawia się przeszkodom utrudniającym zdobycie tego, co nam odpowiada i jest pożądane, oraz przeciw temu, co przynosi szkodę i przed czym wzdryga się władza pożądawcza. Dlatego też wszystkie uczucia władzy zdobywczej mają swe źródło w uczuciach władzy pożądawczej i na nich także się kończą, np. gniew rodzi się z zaznanego smutku, a wywierając pomstę, kończy się na radości”. Tamże, s. 10, *S. th.* I, q. 81, a. 2.

Mieczysław A. Krapiec szeroko wyjaśnia problematykę uczuć u Tomasza¹⁸. Co do źródła powstawania uczuć wyróżnia uczucia cielesne i uczucia zmysłowe. W przypadku uczuć cielesnych wskazuje na następujące elementy, towarzyszące im na kolejnych etapach: „1. jakaś przemiana w organizmie; 2. uświadomienie jej sobie i odczucie jej; 3. zadowolenie lub przykrość”¹⁹.

Uczucie **zmysłowe** rodzi się od postrzeżenia czegoś za pośrednictwem zmysłów wzroku, słuchu, węchu, dotyku, smaku i od wydania osądu na temat postrzeżonej rzeczy czy zjawiska. Takie uczucie nie rodzi się, gdy podmiot postrzegający pozostaje obojętny wobec tego, co postrzega. Gdy natomiast podmiot nie pozostaje obojętny, pojawia się w nim upodobanie lub nieupodobanie, dwa rodzaje ustosunkowania się do postrzeganej rzeczywistości, z których powstają wszystkie uczucia. Zebrano je w tabeli.

| Uczucia cielesne | Uczucia zmysłowe |
|--|---------------------------------------|
| 1. jakaś przemiana w organizmie | 1. poznanie jakiegoś przedmiotu |
| 2. uświadomienie sobie zmiany i odczucie jej | 2. upodobanie lub odraza |
| 3. zadowolenie lub przykrość | 3. reakcja fizjologiczna w organizmie |

Powyższa tabela unaocznia odwrotny kierunek przebiegu uczuć: od ciała do duszy w uczuciach cielesnych i od duszy do ciała w uczuciach zmysłowych.

Święty Tomasz przyjmuje, że uczucia cielesne przechodzą w zmysłowe, stąd trzeci przejaw uczuć powstających w wyniku takiego przetworzenia²⁰. Mieczysław Krapiec ujmując to w punktach:

1. jakaś przemiana w organizmie,
2. uświadomienie jej sobie i odczucie jej,
3. zadowolenie lub przykrość,
4. powstanie obrazu odnośnego przedmiotu w wyobraźni,
5. upodobanie w nim i pożądanie go albo nieupodobanie i odraza,
6. podtrzymanie procesu fizjologicznego lub wzmożenie go²¹.

Kryterium podziału, przedstawionego przez św. Tomasz w *Sumie teologicznej*, w traktacie o uczuciach²², jest ich treść i ich przedmiot. Mieczysław A. Krapiec uznaje taki podział za naczelny i zasadniczy, wskazując, że: „Uczucia (...) wywierają wielki wpływ na moralne i umysłowe życie człowieka. Podlegają kierowni-

¹⁸ S. Thomae Aquinatis, *Quaestiones disputatae. De sensualitate. De Passionibus animae. Dysputy problemowe. O zmysłowości. O uczuciach*, A. Białek (tłum.), A. Maryniarczyk SDB (red.), Lublin 2008, s. 213–222, pierwotny druk w: M.A. Krapiec, *Psychologia racjonalna*, Lublin 1996, s. 114–121.

¹⁹ M.A. Krapiec, *Charakterystyka uczuć...*, w: tamże, s. 214.

²⁰ Por. M.A. Krapiec, *Charakterystyka...*, s. 215.

²¹ Tamże, s. 215.

²² Zob. *S. th.*, I–II, q. 22–48.

ctwu rozumu z tym zastrzeżeniem, że rozum i wola nie mogą postępować z nim w sposób dyktatorski, ale «dyplomatycznie», gdyż inaczej zbuntują się i wymkną się spod kierownictwa rozumu jak nieokiełznane rumaki. Św. Tomasz doskonale rozumiał zarówno doniosłość, jak i trudność wychowania uczuć wskutek ich zależności nie tylko od woli, ale także od zmysłów cielesnych. Jako dobry wychowawca radzi, by traktować je po królewsku tak, jak się kieruje ludźmi wolnymi w ustroju wolnym od despotyzmu²³. Traktowanie „po królewsku” dotyczyć będzie **sublimacji uczuć**²⁴, polegającej w sensie Tomaszowym na uzgadnianiu uczuć z wymaganiami rozumu. Celem wychowania uczuć będzie więc ich sublimacja, która jest zdolnością woli do przekształcania uczuć za zmysłowych w duchowe, ku celom wyższym²⁵. Wracamy tu do metody św. Tomasza, która również w kwestii uczuć znajduje swe potwierdzenie: to, co jest dobre, dąży ku swojej doskonałości ze względu na ostateczny cel.

3. Wychowanie w procesie podejmowania decyzji i nabywania sprawności

„Ona [wola] też działa w nas na mocy przyrodzonej skłonności, jak dziczka, a dopiero starannie wychowana staje się tym potężnym motorem duszy, który nieraz nawet w bardzo słabym ciele umie wielkich czynów dokazywać”²⁶.

Na wybory człowieka mogą wpływać różne czynniki, jednym z nich są wcześniej wymieniane władze pożądawcze, popędy, uczucia. Wychowanie popędów i uczuć zmierza do tego, aby osoba mogła nad nimi panować, ukierunkowywać je na właściwy cel. Z praktyki wychowawczej widać, że niepohamowane żądze prowadzą do niekontrolowanych zachowań, agresji, autoagresji oraz kształtowania postawy egocentrycznej. Kształcenie sprawności podejmowania decyzji chroni człowieka przed wykonywaniem działań, w których traci on kontrolę nad sobą samą lub rezygnuje z możliwości samodzielnego wyboru, prowadząc do zahamowania osobowego rozwoju. Mimo że osoba reaguje pod wpływem uczuć, a zatem nie w pełni dobrowolnie, bierze odpowiedzialność za swe czyny, bo to ona sama dopuściła do utraty kontroli nad własnym działaniem.

Święty Tomasz dokonuje analizy czynności ludzkiej jako wyniku świadomego podejmowania decyzji. Duże znaczenie przypisuje w tym procesie cnocie roztropności. Dla prawidłowego podjęcia decyzji potrzebna jest sprawność intelektu

²³ Święty Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna w skrócie*, dz. cyt., s. 197.

²⁴ M.A. Krapiec, dz. cyt., s. 223–230.

²⁵ Por. S. Swieżawski, dz. cyt., s. 155.

²⁶ J. Woroniecki, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008, s. 170.

i woli na wszystkich jej etapach. Wiąże się to z kwestią wychowania oraz z normami pedagogiki.

Stefan Swieżawski, bazując na nauce św. Tomasza, wskazuje na kilka etapów podejmowania decyzji.

1. **Intencja** – *intentio*. Intencja jest pierwszym elementem naszych świadomych czynów. „Jest to bowiem uchwycenie intelektualne, **poznawcze** celu, ale równocześnie i **dążenie** [wyróżnienie – M.S.], bo poznając cel już chcę do niego zmierzać”²⁷. Intencja angażuje więc intelekt i wolę. Jest aktem intelektualno-wolitywnym.

2. **Rozwaga** – *consilium*. Element ten nie jest związany z celem, lecz ze środkami służącymi osiągnięciu go. Rozwaga ma charakter czysto intelektualny. Prowadzi do wydania sądu rozumu praktycznego. Sądów może być więcej, gdyż kilka środków może prowadzić do tego samego celu. Rozwaga zasadza się na porównywaniu i ocenianiu tych sądów²⁸.

3. **Przyzwolenie** – *consensus*. Przyzwolenie jest **aktem woli**. Jest to przyjęcie jednego z sądów rozumu praktycznego, a odrzucenie pozostałych. O ile intencja ma charakter intelektualno-wolitywny, a rozwaga intelektualno-poznawczy, przyzwolenie jest czysto wolitywne. Wyraża ono osąd praktyczny woli, dotyczące wybranej rzeczy²⁹.

4. **Wolny wybór** – *electio*. Spośród wielu czasem zaakceptowanych wybiera się jeden środek mający doprowadzić do osiągnięcia celu. Święty Tomasz dostrzega w wyborze bardzo mocne powiązanie intelektu z wolą, co skłania go do nazwania wyboru: *appetitivus intellectus vel appetitus intellectivus* – „intelektem dążącym albo dążeniem intelektualnym”³⁰. Godne refleksji jest ukazanie przez św. Tomasza powiązania intelektu z wolą w podejmowanych przez człowieka świadomych decyzjach, na wszystkich etapach tego procesu³¹.

Rozpatrując związek woli i rozumu z wolnością, św. Tomasz pisze: „Wola jest korzeniem wolności w tym znaczeniu, że jest jej podmiotem. Rozum natomiast jest przyczyną wolności. Wola może bowiem zwracać się dowolnie do różnych przedmiotów dzięki temu, że rozum może różnie ujmować dobro. Dlatego filozofowie określają wolność woli jako swobodny sąd rozumu, zaznaczając w ten sposób, że to rozum jest przyczyną wolności”³². Święty Tomasz uznaje zatem prymat rozumu nad wolą. Im pełniejsze jest poznanie, tym większa wolność. Wolny wybór jest zawsze pierwszym etapem czynu ludzkiego. To rozum musi wydać rozkaz, aby podjęte zamierzenie wprowadzić w czyn. Moment między wyborem a jego realizacją w wykonanej czynności, to także weryfikacja silnej woli. Oba etapy czynu: proces dochodzenia do wolnego wyboru i konsekwentne jego reali-

²⁷ S. Swieżawski, dz. cyt., s. 164.

²⁸ Por. *S. th.* I–II, q. 14, a. 2, ad 1.

²⁹ Por. *S. th.* I–II, q. 15, a. 1 c.

³⁰ *In VI Etic.* II, 5, 2.

³¹ Por. S. Swieżawski, dz. cyt., s. 165.

³² *S. th.*, I–II q., 17, a. 1, ad. 2.

zowanie będą stanowiły przedmiot badań w wychowaniu woli i wychowaniu do wyborów. Stan bezwoli to choroba woli, brak zgodności pomiędzy intelektem i wolą³³.

Święty Tomasz w polemice z sokratyzmem etycznym, utrzymującym, że od myślenia automatycznie przechodzi się do działania, wskazuje na konieczność nabywania sprawności. Nie wystarczy wiedzieć, co powinno się uczynić. Potrzebne jest wychowanie polegające na powtarzaniu czynów³⁴. Ilustracją mogłoby być, jak mi się wydaje, zachowanie kilkumiesięcznego dziecka, które z własnej woli eksperymentuje, wykonując nieskończoną liczbę razy jakąś czynność, dochodząc w ten sposób do usprawniania jej. Dziecko metodą prób i błędów pokonuje trudności, na przykład z chodzeniem, wstawaniem, mówieniem, chwytaniem przedmiotów i wykonywaniem precyzyjnych czynności. Człowiek rodzi się bardziej nieprzystosowany do samodzielnego życia niż zwierzę, całkowicie zależny od drugiego człowieka, stopniowo nabywa samodzielnności i zdolności autonomicznego podejmowania decyzji. Święty Tomasz akcentuje więc rolę zdobywania sprawności (*habitus*). Tej kwestii poświęca bardzo wiele miejsca w swej *Sumie teologicznej*. Dochodzenie do sprawności jest zagadnieniem centralnym w wychowaniu. Wydaje się, że problematyka dotycząca sprawności może rzucać największe światło na proces wychowawczy zmierzający do uzyskania określonego celu: **wychowania „do”**.

Jak pisze S. Swieżawski, „Sens sprawności, czyli cnót [polega – M.S.] na tym, że intelekt i wola, dwie duchowe władze, poznawcza i pożądawcza, powinny być usprawniane w kierunku dodatnim”³⁵.

W podsumowaniu tej pracy można uznać, że usprawnianie intelektu i woli dokonuje się poprzez nabywanie sprawności. Aby dojść do konkretnej sprawności, trzeba wytyczyć drogę-metodę postępowania i uwzględnić czynniki wspierające lub zakłócające zbliżanie się do osiągnięcia celu. Święty Tomasz pokazuje metodę, z której obserwator-wychowawca może wyciągnąć wnioski dla swej praktyki.

Czynniki wspomagające nabywanie sprawności trafnie ujmuje F.W. Bednarski. Są to:

„**Świadomości celu**. Oczywiście wpieryw trzeba wzbudzić w młodzieży zainteresowanie tym celem i jego pożądanie, tak by dążenie do niego stało się dla niej wewnętrzną potrzebą, wytwarzając gotowość podjęcia środków, niezbędnych do jego osiągnięcia (...).

Uszanowanie wolności młodych ludzi w miarę ich dojrzewania. Skoro bowiem usprawnienie tym się różni od nawyku, że przysposabia do czynności dobrowolnych, tłumienie tej wolności byłoby zabijaniem sprawności. Ale wolność nie polega na uleganiu zachciankom i kaprysom. Wolność to zdolność wyboru odpowiednich środków do właściwego celu życia ludzkiego (...).

³³ S. Swieżawski, dz. cyt. s. 166.

³⁴ Por. tamże.

³⁵ Tamże.

Stalość i konsekwencja w wykonywaniu dobrych czynów, do których ta sprawność skłania; dlatego nie wolno patrzeć przez palce, gdy dzieci w jednym dniu myją zęby, a w drugim zapominają o tym, jednego dnia odrabiają lekcje, a w drugim zaniedbują je. Pewien porządek musi być stale zachowany, tak przez rodziców, jak i przez dzieci (...)”³⁶.

„**Radość** ułatwia (...) najtrudniejsze zadania, oszczędza energię, pobudza do wysiłku, poświęceń (...), wzmacnia więź społeczną, rodzi koleżeństwo i przyjaźń, staje się dźwignią w pracy nad sobą. Radość, obok ochoczości i łatwości, jest istotną cechą każdej sprawności, gdyż sprawność to właśnie łatwość, ochoczość i radość w wykonywaniu czynności, do których skłania i których powtarzanie ją wytworzyło”³⁷.

Młody człowiek jest szczególnie narażony na podleganie uczuciom kosztem osłabienia władz intelektu. Proces wychowawczy miałby zatem na celu pomoc w opanowywaniu wybujałej fantazji oraz uczuć przez rozum. Refleksja nad własnym życiem i otaczającą rzeczywistością oraz poznawanie przyczyn zjawisk, chroni przed poddawaniem się wpływowi manipulacji. Kształtowana w osobie wola dzięki pomocy intelektu pozwala na dokonywanie samodzielnych wyborów. Słaba wola w takich momentach staje się natomiast przeciwnikiem dążenia do celu. Zostaje osłabiony głos rozumu, kierując uwagę bardziej w stronę pragnień. Ostatecznie prowadzi to do dokonania wyboru wbrew osobie, która jest jednością ukonstytuowaną z materii i formy. „Pedagogika jest nauką o normach wyboru szczegółowych czynności, usprawniających intelekt i wolę człowieka, co pozwala na pomijanie w kulturze tendencji fałszujących prawdę i skłaniających do zła. Normami pedagogiki stają się: mądrość, wiara, cierpliwość, pokora łącznie z posłuszeństwem i umiarkowanie z postawą ubóstwa jako wierności raczej osobom niż rzeczom”³⁸.

Chociaż Tomasz z Akwinu żył ponad 700 lat temu, jego nauka także dziś może przyczyniać się do pogłębienia interpretacji zastanej rzeczywistości i stymulować je. Warto by było podjąć nową refleksję nad przedstawionymi zagadnieniami wychowania uczuć, popędu i woli. Na zakończenie chcę jeszcze dodać, że św. Tomasz uznaje rolę wychowawcy w stosunku do wychowanka jako pomocniczą. Na skuteczność jego działań ma wpływ właściwe ustosunkowanie się do wychowanka i jego natury, w celu uaktualnienia tkwiących w nim możliwości³⁹. Wychowanie w ujęciu św. Tomasza to urzeczywistnianie samodzielnego rozwoju wychowanka, kształtującego charakter poprzez silną wolę wspieraną intelektem.

³⁶ F.W. Bednarski, *Uwagi św. Tomasza z Akwinu o młodzieży i jej wychowaniu*, w: tegoż, *Zagadnienia pedagogiczne*, Londyn 1982, s. 7.

³⁷ Por. tamże, s. 61.

³⁸ K. Kalka, *Filozoficzna antropologia tomistyczna okresu międzywojennego w Polsce jako podstawa kształtowania charakteru*, Bydgoszcz 2000, s.15, por. M. Gogacz, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, wyd. 2, Warszawa 1998, s. 21 oraz M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 16 i nast.

³⁹ F.W. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, dz. cyt., s. 55 i nast.

Nie stanowi to jednak celu samego w sobie, lecz jest ukierunkowane na rozwój osoby zdolnej kontemplować na różnych etapach swojego życia, sens własnego istnienia.

Bibliografia

- Bednarski F.W., *Zagadnienia pedagogiczne*, London 1982.
- Bednarski F.W., *Wychowanie ludzkich popędów i woli*, Kraków 2001.
- Bednarski F.W., *Wychowanie młodzieży dorastającej*, słowo wstępne K. Wojtyła, Roma 1976.
- Gilson É., *Tomizm, wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, tłum. J. Rybała (pseud.), przedmowę i ap. tłum. M. Tazbir, Warszawa 1960.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
- Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, wyd. 2, Warszawa 1998.
- Kalka K., *Filozoficzna antropologia tomistyczna okresu międzywojennego w Polsce jako podstawa kształtowania charakteru*, Bydgoszcz 2000.
- Krapiec M.A., *Psychologia racjonalna*, Lublin 1996.
- Krapiec M.A., *Sublimacja uczuć*, w: S. Thomae Aquinatis, *Quaestiones disputatae. De sensualitate. De Passionibus animae. Dysputy problemowe. O zmysłowości. O uczuciach*, A. Białek (tłum.), A. Maryniarczyk SDB (red.), Lublin 2008.
- Thomae Aquinatis S., *Quaestiones disputatae. De sensualitate. De Passionibus animae. Dysputy problemowe. O zmysłowości. O uczuciach*, A. Białek (tłum.), A. Maryniarczyk SDB (red.), Lublin 2008.
- Skrót zarysu teologii (Sumy teologicznej) św. Tomasza z Akwinu OP.*, t. 1–2, skrótu dokonał i w objaśnienia zaopatrzył F.W. Bednarski (tłum. z łac.), Warszawa 2000.
- Świeżawski S., *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Poznań 2002.
- Tomasz z Akwinu, *Cel ostateczny, czyli Szczęście oraz Uczynki ludzkie (1–2, 1–21)*; tłum. i objaśn. zaopatrzył F.W. Bednarski, Londyn 1963.
- Tomasz z Akwinu, *Uczucia*, tłum. J. Bardan, objaśn. zaopatrzył F.W. Bednarski, Londyn 1967.
- Tomasz z Akwinu, *Skrót zarysu teologii (Sumy teologicznej) św. Tomasza z Akwinu OP.*, t. 1–2, skrótu dokonał i w objaśnienia zaopatrzył F.W. Bednarski; [tłum. z łac.], Warszawa 2000.
- Woroniecki J., *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008.
- Woroniecki J., „*Paedagogia perennis*” (*Święty Tomasz a pedagogika nowożytna*), w: „Przegląd Teologiczny” 1924, R. V, Lwów.

Abstract

Education as Enhancement of Intellect and Will According to Saint Thomas Aquinas

The subject of this article is the saint Thomas Aquinas' comprehension of education as improvement of intellect and will. First, as the bases of the following reflexion about the

education, the principles of st. Thomas' anthropology, which considerate the whole man according his nature are shortly explained.

Human behaviour is influenced by diverse factors, which belong to man's nature and form particular decisions and acts. An important here, according to Aquinas, human desires (*appetitus*) part play.

The second part of the article concerns the education of urges and senses as a help for the person to dominate them and to direct them to the right goal. The educational experience shows that bad-regulated passions lead to non-controlled conduct, to aggression, to auto-aggression, in general – they prove to be against the person. The formation of the ability to make decisions protect the person, because he or she doesn't lose the control of oneself or because the person doesn't withdraw oneself for a personal choice in fact, that could stop the personal growth.

Saint Thomas recognises the primacy of the intellect above the will, because it is the intellect, which gives the order to carry out the intention. The connection between the decision and its realisation in the act is the very verification of the strenght of will. Both stages of the act – the process towards a free decision and its following realisation – are the subject of education of the will and education of deliberation.

According to Saint Thomas the last aim of education is to lead the charge to the unaided self-education by forming the character through the strong will, fortified by the intellect. This activity isn't a goal in itself, but it is directed to the formation of the person which is able to reflect – to reflect through the whole his life, to reflect about the sence of the own existence.

Julia Kluzowicz

Uniwersytet Jagielloński

PEDAGOGIKA REALISTYCZNA MIECZYSŁAWA GOGACZA JAKO KONSEKWENCJA TOMISTYCZNEJ ANTROPOLOGII

Wprowadzenie

Współczesny świat, charakteryzujący się szybkimi zmianami w filozofii życia społecznego i społecznego ładu, narażony jest na szereg niebezpieczeństw. Jednym z nich jest zagubienie w gąszczu różnorodnych modeli wychowania, których niejednokrotnie sprzeczne zadania i cele bynajmniej nie prowadzą do tworzenia stabilnego społeczeństwa i więzi międzyludzkich. Taki stan rzeczy zmusza do podjęcia dyskusji nad przyszłością edukacji. Wciąż powstające nowe wzorce i modele wychowania świadczą o ciągłej potrzebie przeobrażeń teorii i praktyki pedagogicznej¹. Wiele wersji współczesnej pedagogiki opiera się głównie na psychologii eksperymentalnej, która utożsamia człowieka z zespołem jego działań. Redukuje się ją do proponowania czynności wychowawczych, mających wpłynąć na popędy i odruchy, w celu uzyskania społecznie dopuszczalnego zachowania, a człowiek jest traktowany jako wypadkowa kultury². Dzisiejsza edukacja boryka się z problemem zaniku osobowych relacji. Często sprowadza się ona do kształcenia „samotnych erudytów”, którzy mają rozległą wiedzę, ale nie zaznali w trakcie wychowania troski o rozwój osobowy³. Wydaje się więc konieczna taka refleksja pedagogiczna, jaka pozwoliłaby na nowo odczytać zagubiony paradygmat natury ludzkiej, a tym samym odszukać sens ludzkiego życia i przywrócić człowiekowi należną mu godność. Potrzebna jest pedagogika, która nie narzuca człowiekowi

¹ *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, W.M. Wołoszyn (red.), Bydgoszcz 1997.

² M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.

³ M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2009.

gotowych modeli i wzorców wychowawczych, ani nie urabia człowieka według społecznie uznanych schematów zachowań oraz z góry przypisanych ról⁴.

1. Filozoficzne podstawy pedagogiki

Każde wychowanie, a w związku z tym również kształcenie i nauczanie, ma filozoficzny charakter, związany z przyjętą w punkcie wyjścia szkołą filozoficzną i jej wizją człowieka, działania oraz rzeczywistości. Można więc powiedzieć, że istnieje jedynie wychowanie filozoficzne, gdyż w myśleniu pedagogicznym zawsze możemy się doszukać filozoficznej przedzałożeniowości. U podstaw wychowania i kształcenia leży wcześniej przyjęta koncepcja człowieka i jego działania, a więc filozofia człowieka i etyka, które to wychowanie i kształcenie określają i determinują⁵. Pedagogika, zajmując się zasadami wyboru czynności wychowujących, opiera się na filozofii człowieka, filozofii bytu oraz etyce. Nie utożsamia się jednak z nimi, pełniąc osobną, ważną funkcję w odniesieniu do człowieka. Antropologia filozoficzna określa dobro osób, etyka informuje, jakimi działaniami chronić owo dobro, pedagogika mówi zaś o tym, jak posłużyć się tymi działaniami. Podczas gdy filozofia bytu, antropologia filozoficzna i etyka określają swoiste „co” jako przedmiot swoich badań, pedagogika dotyczy zasad określania najważniejszego „jak”⁶. W historii filozofii, która bada dzieje i rozwój poglądów i idei, można odnaleźć wiele szkół antropologicznych i etyczno-aksjologicznych. Losy filozofii dzielą także teorie wychowania. Pedagogika doszukuje się swych przedzałożeń w metafizyce, teorii poznania, antropologii filozoficznej, etyce, historii filozofii i innych filozoficznych naukach, z których czerpie określony obraz rzeczywistości, człowieka, jego poznania oraz postępowania. Ponieważ w filozofii od wieków toczy się spór pomiędzy idealizmem a realizmem, również wychowanie jest weń uwikłane. Istnieje wiele różnych podziałów myśli pedagogicznych. Podział na idealizm i realizm nie jest jedyny, jednak większość koncepcji wychowania zawiera się w idealistycznym bądź realistycznym opisie rzeczywistości. Do pedagogiki idealistycznej możemy zaliczyć pedagogikę ideału życia, aksjocentryzm, pąjdocentryzm, materialistyczno-pozytywistyczny kierunek empiryczny, a także kierunek humanistyczny, w którym zawierają się pedagogika postmodernistyczna, antypedagogika i pedagogika alternatywna. Pedagogika realistyczna to z kolei pedagogika tomizmu konsekwentnego Mieczysława Gogacza, zwana po prostu pedagogiką realistyczną, oraz pedagogika aretologiczna i personalizm⁷.

⁴ J. Gnitecki, *Realistyczna koncepcja pedagogiki ogólnej*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, A. Pluta (red.), Częstochowa 1997.

⁵ M. Krasnodębski, dz. cyt.

⁶ M. Gogacz, *Podstawy...*

⁷ M. Krasnodębski, dz. cyt.

2. Pułapki idealistycznej koncepcji pedagogiki

Wciąż jeszcze dominująca we współczesnej pedagogice koncepcja idealistyczna jest coraz częściej uznawana za postawę błędną, nieprowadzącą do prawdziwego rozwoju osoby i pełnego wychowania. W idealistycznie sformułowanej etyce podstawową tendencją staje się doskonałość i perfekcjonizm. Konsekwencją takiego ujęcia jest idealistycznie formułowana pedagogika, której celami są idee, ideały, modele i wzory⁸. Nurt idealistyczny kieruje się tezą o pierwszeństwie świadomości lub myśli nad bytami. Według niego to myśl tworzy struktury ogólne, maleje więc rola osób jako jednostkowych bytów, których priorytetową rolę zastępuje się konstrukcjami myślowymi, takimi jak państwo, instytucje, administracja czy technika⁹. Utrwała się platoński model człowieka i jego wychowania, dla którego najważniejsze są cele i idee. Pedagogika idealistyczna jest nastawiona na cel, którym jest realizowanie jakiegoś poglądu, czegoś pomyślanego, dążenie do ideału i wzoru. Wychowanie ogranicza się zatem do realizowania ideałów, wzorów i modeli, niejednokrotnie niemożliwych do osiągnięcia, zapominając o samym człowieku. Ideały i wzory są ogólne i odległe, nigdy więc nie są do końca osiągalne. Ponieważ są ogólne, nie mogą odpowiadać jednostkowym, indywidualnym osobom, których nie da się tak po prostu przystawić do z góry określonego szablonu wyznaczającego ich życie i postępowanie. Rodzi to niebezpieczeństwo instrumentalizacji i ideologizacji wychowania. Idealizm stanowi zazwyczaj pedagogikę kary i nagrody. Pojawia się autorytet tożsamy z administracyjnym porządkiem, zastępującym ład w stosunkach pomiędzy osobami, co wyklucza z kolei powiązania na płaszczyźnie relacji osobowych. W konsekwencji człowiek staje się tak bardzo zagubiony, że nie potrafi odnaleźć ani poznać samego siebie. W pedagogice idealistycznej zaciera się teoria osoby i jej znaczenie w wychowaniu¹⁰.

3. Koncepcja realistyczna – „panaceum” na problemy współczesnej pedagogiki

Mieczysław Gogacz, twórca tomizmu konsekwentnego, krytykuje współczesną pedagogikę, która jego zdaniem wiąże się z błędną teorią człowieka, osadzoną w idealistycznym nurcie filozofii. Postuluje on oparcie pedagogiki na teorii człowieka zgodnej z jego bytową strukturą. Taką zgodność zapewnia realistyczny nurt filozofii.

⁸ W.M. Wołoszyn, *Możliwe implikacje tomizmu konsekwentnego dla formułowania podstaw etyki zawodu nauczycielskiego*, Bydgoszcz 2005.

⁹ M. Gogacz, *Podstawy...*

¹⁰ M. Krasnodębski, dz. cyt.

Filozofia realistyczna przedmiotem swoich rozważań czyni realny, jednostkowy byt. Pedagogika realistyczna, zgodnie z realistyczną teorią człowieka, określa zasady wyboru czynności, dzięki którym człowiek realizuje działania chroniące osoby oraz relacje istnieniowe i relacje istotowe, takie jak poznanie i postępowanie¹¹. Podczas gdy w idealizmie wychowanie określa się poprzez cele i zadania, w realizmie opisuje się je przez skutki. Pedagogika realistyczna to ujęcie wychowania z perspektywy osiągniętego celu, czyli osoby już wychowanej, gdyż mówiąc o skutku wychowania, można trafniej ów cel ocenić¹².

Nurt realistyczny akcentuje pierwszeństwo realnych bytów nad ujmującą je myślą. Należy te byty starannie rozpoznawać i ujmować je w zespoły zdań, które tworzą metafizykę. Metafizyka jest informacją o pierwszych elementach strukturalnych każdego bytu jednostkowego. Odkrywa ona, że człowiek jest osobą i wiążąc się z innymi osobami, i przejawia rozumienie. Rozumienie polega na poznawaniu powiązania pomiędzy skutkiem i jego przyczyną, ujawniając jednocześnie, że wśród przyczyn znajduje się Samoistne Istnienie, będące Bogiem-osobą. Mieczysław Gogacz¹³ wskazuje na cztery główne cechy filozofii realistycznej, do których zalicza: realizm, metafizykę, wyjątkowość osób oraz wspaniałość Boga¹⁴.

Pedagogikę realistyczną wyprowadza Gogacz z realistycznej teorii człowieka zaproponowanej przez św. Tomasza. Według niej człowieka nie konstytuuje to, co bezpośrednio poznajemy. Nie jest on podmiotem bezpośrednio poznanych cech, ale stanowią go pierwsze elementy strukturalne. Człowieka stanowi i zapoczątkowuje istnienie i wywołana w nim przez to istnienie istota. Istota jako forma jest powodem „identyczności człowieka”, a jako materia podmiotem jego różnorodnych cech. Forma stanowi niematerialną duszę człowieka a materia jest podstawą jego cech fizycznych. Istnienie jest powodem realności, a jednocześnie jedności i odrębności człowieka. Nie jest ono w pełni samoistne – pochodzi z zewnętrznej wobec człowieka przyczyny, jaką jest Samoistne Istnienie, czyli Bóg, który stwarza zawarte w nas, urealniające nas istnienie¹⁵. Człowieka stanowią istnienie i istota, czyli jego dusza i ciało. Istnienie przejawia się w człowieku jako jego realność, odrębność, jedność, prawda oraz dobro. Te przejawy istnienia przyczyniają się do nawiązywania relacji istnieniowych, do których należą: miłość wyzwala na realnością, wiara wsparta na prawdzie oraz nadzieja będąca potrzebą wiązania się z osobami przez miłość i wiarę. Dusza współstanowiąca człowieka przejawia się jako jego intelekt i wola. Istnienie i istota nie podlegają wpływowi ludzkich działań. Podlegają mu natomiast relacje istnieniowe, które w akcie wychowania powinny być chronione i utrwalane¹⁶. Realistyczną teorię człowieka uzyskuje się

¹¹ W.M. Wołoszyn, dz. cyt.

¹² M. Krasnodębski, dz. cyt.

¹³ M. Gogacz, *Podstawy...*

¹⁴ W idealizmie realność Boga jest negowana. Bóg jest częścią struktur myślowych, ideą tworzoną przez myśl. W realizmie Bóg jest Samoistnym Istnieniem, jest Osobą.

¹⁵ M. Gogacz, *Podstawy...*

¹⁶ Tamże.

poprzez odróżnienie tego, co możemy kształtować swoimi działaniami, od tego, co nie powstaje w wyniku ludzkiej aktywności. Niezależne od działań człowieka jest jego istnienie, któremu dał początek Bóg. Dusza i ciało w swoich elementach strukturalnych także nie podlegają wpływowi naszych działań, ale władze przejawiające duszę, czyli intelekt i wola, mogą być usprawniane i doskonałe. Podobnie materia, z której pochodzi ciało, nie podlega oddziaływaniu człowieka, natomiast budujące się na niej przypadłości zależą już od wpływu substancji otaczających. Terenem działań pedagogicznych i zarazem przedmiotem wychowania jest wszystko to, co w człowieku podlega wpływowi otaczających go substancji¹⁷.

Zgodnie z przyjętą realistyczną teorią człowieka, pedagogika realistyczna „określa czynności chronienia oraz usprawniania intelektu i woli, zarazem ćwiczenia władz zmysłowych w uważnych recepcjach i zareagowaniach na dobro fizyczne bytów. Ponadto wyznacza czynności rozpoznawania i przejmowania prawdy i dobra przez intelekt i wolę oraz wyznacza czynności zabezpieczania się przed wpływem fałszu i zła, nagromadzonych w kulturze czasów, w których człowiek żyje”¹⁸. Mieczysław Gogacz dokonuje podziału pedagogiki realistycznej na ogólną i szczegółową. Realistyczna pedagogika ogólna odnosi się do zasad wyboru czynności usprawniających intelekt człowieka w wierności prawdzie, poprzez wiedzę, aż do poziomu mądrości. Pedagogika ogólna ustala również zasady wyboru czynności usprawniających wolę człowieka w wierności dobru, aż do poziomu prawości. Skutkiem stosowania pedagogiki ogólnej jest uzyskiwanie przez człowieka mądrości. Pedagogika szczegółowa ukazuje natomiast zasady wyboru czynności, wspierających rozpoznanie i więź z tym, co prawdziwe i dobre w danej kulturze. Zwraca także uwagę na zasady wyboru czynności, ułatwiających zmniejszanie złych skutków tego, co w kulturze złe i fałszywe¹⁹.

4. Mądrość, kontemplacja i cierpliwość w pedagogice realistycznej

Filozofia człowieka wspomaga realistyczną pedagogikę, identyfikując wewnętrzne pryncypia współstanowiące człowieka. Należą do nich wsparte na przejawach istnienia osobowe relacje wiary, nadziei i miłości oraz wsparte na intelekcie i woli relacje poznania i decydowania. Etyka, na której również wspiera się pedagogika realistyczna, ustala z kolei zasady wyboru działań chroniących osoby i relacje osobowe. Ponieważ zasady te dotyczą wyboru, należy ich szukać w intelekcie.

Mieczysław Gogacz wyróżnia trzy zasady wyboru działań chroniących osoby i ich relacje. Pierwszą z nich jest mądrość. Mądrość wyzwalana przez więź czło-

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 23–24.

¹⁹ Tamże.

wieka z prawdą i dobrem jest umiejętnością sprawnego rozpoznawania prawdy i wywołanych przez nią dobrych skutków w człowieku. Jest ona rezultatem stosowania realistycznej pedagogiki ogólnej. Dzięki więziom z prawdą i dobrem ludzie nabywają więzi z innymi osobami poprzez życzliwość, otwartość i zaufanie. Mądrość wspierana jest przez zasadę kontemplacji polegającą na tym, że intelekt świadczy o trwaniu relacji osobowych przy jednoczesnym aprobowaniu tych relacji przez wolę. Kontemplacja jest świadczeniem intelektu i potwierdzeniem przez wolę, że są i trwają relacje osobowe wiążące osoby. Trzecią zasadą wyboru czynności jest sumienie (łac. *habitus*), które jest stałą skłonnością człowieka do trwania w dobru, przy jednoczesnej niechęci do zła.

Pedagogika oparta na powyższych zasadach powoduje, że człowiek dystansuje się wobec działań wyznaczanych przez naturę, popędy i uczucia. Pozwala to na uzyskiwanie odrębnej osobowości, z jednej strony wiernej naturze, z drugiej zaś wzbogaconej przez samodzielne poznawanie i decyzje człowieka jako osoby. Wszystko to służy uzyskiwaniu przez człowieka własnej osobowości. Tak rozumiana pedagogika wyznacza sposoby osiągania wewnętrznej integracji wszystkich działań człowieka i realnego stawania się rozumną i wolną osobą²⁰. Pedagogika realistyczna nie stawia sobie za cel dążenia do ideałów. Jest ona podtrzymywaniem wiążącej z innymi ludźmi relacji akceptacji i trwaniem w niej dzięki zaufaniu opartym na budowaniu rozumienia i decyzji. Doskonalenie człowieka polega więc nie na wewnętrznej ewolucji jego natury, lecz na pozostawaniu w życzliwych, otwartych i ufnych odniesieniach do osób²¹.

5. Wychowanie w pedagogice realistycznej

Czym zatem jest wychowanie w rozumieniu pedagogiki realistycznej? Jawi się ono jako relacja odnosząca człowieka do tego, co prawdziwe i dobre. Ujęte od strony skutku jest więc utrwalaniem tej relacji. Mieczysław Gogacz kładzie nacisk na powtarzalność działań, dzięki której następuje wzmacnianie owych więzi. Wychowanie jest procesem doskonalenia powiązań między człowiekiem, prawdą i dobrem. Nie jest jednak wyłącznie doskonaleniem samej więzi, a raczej zmianą tej relacji, *metanoią* – nieustannym porzucaniem tego, co nie jest prawdziwe i dobre. Więź człowieka z prawdą i dobrem wyzwala w nim mądrość, która jest umiejętnością sprawnego rozpoznawania prawdy i wywołanych przez nią dobrych skutków w człowieku. Umiejętność tę osiągamy poprzez sprawne posługiwanie się intelektem i wolą. Dzięki mądrości stajemy się wierni prawdzie i dobru – ona jest wewnętrznym powodem zabiegania o budowanie i trwanie więzi z prawdą i dobrem oraz stałym zatrzymywaniem się przy tym, co dobre i prawdziwe²².

²⁰ Tamże.

²¹ W.M. Wołoszyn, dz. cyt.

²² M. Gogacz, *Podstawy...*

Wierność prawdzie i dobru stanowi określenie wolności. Dzięki wychowaniu stajemy się osobami wolnymi. Jest więc wychowanie ujawnieniem się w nas i wyrażeniem wolności oraz jej doskonaleniem. Wolność człowieka określają dwa akcenty: po pierwsze człowiek jest podmiotem wszystkich podejmowanych czynności, po drugie zaś wolność jest wiernością prawdzie i dobru²³.

Wychowanie polega również na nabywaniu wewnętrznej integracji i ładu działania, które uzyskuje się, gdy czynnościami człowieka kieruje jego intelekt „usprawniony w mądrość”²⁴.

Łącząc wyżej wymienione cechy charakteryzujące wychowanie, możemy ująć je w jedną definicję, według której jest ono „zespołem nieustannie podejmowanych czynności, powodujących zmianę relacji od fałszu do prawdy i od zła do dobra, by pozostać w stałej więzi z prawdą i dobrem, co usprawnia nas w mądrości i doskonalą w nas wolność. Dominującą w nas mądrość i wolność, przejawiającą prawość woli, powodują integrację osobowości, w swoisty ład w działaniach dzięki temu, że wszystkimi działaniami kieruje intelekt, usprawniony w mądrości, już wierny istnieniu, prawdzie i dobru osób”²⁵.

5.1. Wychowanie a wykształcenie

Mieczysław Gogacz podkreśla, że pedagogikę realistyczną stanowi zarówno wychowanie, jak i wykształcenie. Wychowanie prowadzi do uzyskania harmonii i wewnętrznego ładu dzięki podporządkowaniu woli intelektowi, a uczuć i ambicji temu, co intelekt wskazuje jako dobre, a wola odbiera jako właściwe dla siebie dobro. Wykształcenie natomiast to uzyskanie sprawności trafiania na to, co prawdziwe i dobre, słuszne i właściwe. Wykształceniu i wychowaniu podlegają intelekt, wola i uczucia²⁶.

Wykształcenie jest sprawnością nabytą i dotyczy władz duchowych człowieka. Należą do nich intelekt możnościowy, intelekt czynny oraz wola. Można również mówić o wykształceniu poznawczych i pożądawczych władz zmysłowych. Wykształcenie jest swego rodzaju wywoływaniem nawyku zgodnego z dobrem²⁷.

Wykształcenie intelektu możnościowego to usprawnienie go przez wiedzę w mądrości. Intelekt możnościowy doznaje pryncypiów współstanowiących każdy byt. Kształci się poprzez kontakt z rzeczywistością. Reaguje on wyłącznie na owe pryncypia, do których należą istnienie bytu i jego istota. Doznając pryncypiów, nie mamy jeszcze uświadomionej wiedzy o nich, reagujemy na nie relacja-

²³ Tamże; Por. także: tegoż, *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995.

²⁴ Tamże.

²⁵ M. Gogacz, *Podstawy...*, s. 23.

²⁶ W.M. Wołoszyn, dz. cyt.

²⁷ M. Gogacz, *Podstawy...*

mi istnieniowymi. Ten kontakt intelektu możliwościowego z pryncypiami bytów i jego wywołanie w woli naszych odniesień nazywa się *mową serca*²⁸.

Wykształcenie intelektu czynnego to usprawnienie go w kierowaniu się mądrością, gdy podlega on wpływom kultury. Innymi słowy, intelekt czynny kształci się poprzez recepcję dzieł kultury. Można powiedzieć, że kultura usprawnia intelekt czynny, który zgodnie z mądrością wiąże się w kulturze z tym, co prawdziwe i dobre²⁹.

Wykształcenie woli polega na usprawnianiu jej w wyborze bytu wskazanego przez intelekt możliwościowy jako dobro oraz w wyborze kultury tego, co jest dobrem dla intelektu czynnego.

Poznawcze władze zmysłowe, które również podlegają wykształceniu, dzielą się na wewnętrzne i zewnętrzne. Do poznawczych władz zmysłowych wewnętrznych należą: zmysł wspólny, wyobraźnia czynna, wyobraźnia bierna będąca pamięcią zmysłową oraz władza konkretnego osądu, czyli łączenia, nazywana *vis cognitiva*. Poznawcze władze zmysłowe zewnętrzne to wzrok, słuch, węch, dotyk i smak. Kształcenie zmysłowych władz zewnętrznych polega na powodowaniu w nich nawyku wierności przedmiotowi ich doznań. Inaczej mówiąc, jest to ćwiczenie tych władz w dokładnej recepcji tego, co poznają. Dąży się do tego, aby w proces zmysłowej recepcji poznawczej nie włączały się działania zmysłów wewnętrznych, czyli żeby np. wzrok odbierał wszystkie dające się dostrzec elementy przedmiotu i nie mieszał tych doznań z wyobrażeniami. Wykształcenie wewnętrznych władz zmysłowych również polega na wyćwiczeniu ich w wierności przedmiotowi. Zmysł wspólny ma za zadanie scalić wszystkie odebrane informacje, wyobraźnia ma z tego scalenia wydobyć zespoły wrażeń, a pamięć przechowywać kompozycje znaków i znaczeń. Kompozycje te ma utworzyć władza konkretnego osądu, czyli *vis cognitiva*. *Vis cognitiva*, będąca przede wszystkim władzą łączenia, jest najtrudniejsza do wykształcenia. Naśladować myślenie, łączy ona ze znakiem wewnętrznym te treści intelektualne, które poddaje jej intelekt czynny, tworząc pojęcia i gatunki. Należy zwracać wyjątkową uwagę na wykształcanie *vis cognitiva*, gdyż zdarza jej się mylić rodzaje i gatunki, łącząc cokolwiek z czymkolwiek. Aby zdystansować się wobec jej dominacji, człowiek musi usprawniać działanie intelektu i woli³⁰.

Wykształcenie pożądawczych władz zmysłowych to uzyskanie właściwego reagowania na wyobrażenie dobra fizycznego. Reakcję sfery pożądlwości na faktyczne dobro nazywa się uczuciem. Uczucie jest relacją sfery pożądlwości z wyobrażeniem dobra fizycznego.

Wykształcenie opisanych powyżej władz duchowych jest dla pedagogiki realistycznej dziedziną szczególnej troski. Za znak osiągnięcia skutków w tej dziedzinie uważa się poskromienie *vis cognitiva* i zmniejszenie jej działań, przejawiają-

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

cych się w nieopanowanej potrzebie łączenia z nami wszystkiego, co poznajemy. Opanowanie tej władzy możliwe jest dzięki poddaniu jej intelektowi i woli³¹.

Wychowanie dotyczy również wszystkich władz duchowych i zmysłowych. Wychowanie intelektu możliwościowego to usprawnianie go w wierności sytuowania istnienia zawsze na pierwszym miejscu wśród pryncypiów. Wychowanie intelektu czynnego prowadzi do wierności intelektowi możliwościowemu w jego sprawności mądrości. Polega ono na wierności metafizyce oraz przejmowaniu z kultury tego, co prawdziwe i dobre. „Wychowanie woli” to kierowanie jej mądrością intelektu, a wychowanie uczuć to powodowanie w nich nawyku poddania się relacji do dobra. Najtrudniej wychować wewnętrzne i zewnętrzne poznawcze władze zmysłowe, w których należy wywoływać nawyk podlegania kontroli ze strony intelektu czynnego, gdy kieruje się on mądrością intelektu możliwościowego³².

5.2. Główne zasady wychowania i kształcenia

Pedagogika realistyczna jako teoria wychodzi od zasad kształcenia i wychowania. Określenie tych zasad i kierowanie się nimi w wychowaniu chroni je przed dowolnością i przypadkowym wyborem czynności wychowujących.

Do zasad kształcenia i wychowania w pedagogice ogólnej należą: mądrość, wiara oraz cierpliwość. Mądrość, czyli kierowanie się prawdą i dobrem, to umiejętność odnoszenia się intelektu możliwościowego do realnych osób i wszystkich bytów jako prawdy i dobra. Polega na umiejętności wiązania się z osobami relacją wiary, nadziei i miłości. Mądrość chroni intelekt i wolę jako przejawy istnienia.

Wiara, czyli otwarcie się na prawdę, a zarazem wkład intelektu w wychowanie, może zaistnieć dzięki wzajemnemu otwarciu się na siebie osób. To otwieranie wyraża się w zaufaniu. W obszarze wiary dokonuje się poznanie polegające na wiązaniu się intelektu z prawdą. Wiara może być przyrodzona i nadprzyrodzona. Przyrodzona wiąże nas z ludźmi z powodu prawdy. Gdy jednak w warstwę istotową wiary przyrodzonej Bóg wniesie swoje wewnętrzne życie w Trójcy Osób, powstaje wiara nadprzyrodzona.

Ostatnia zasada kształcenia i wychowania w pedagogice ogólnej to cierpliwość. Cierpliwość jest zdolnością doznawania dobra. Jest sprawnością woli i odpowiednikiem charakteru intelektu możliwościowego. Wola odbierająca byt w aspekcie dobra musi cierpliwie, wielokrotnie doznawać oddziałujących na nią osób jako dobra, by usprawnić się w wiązaniu się z osobami relacją nadziei³³.

Mówiąc o zasadach wychowania w realistycznej pedagogice szczegółowej, mamy na myśli zasady wyboru czynności ułatwiających korzystanie z kultury. Dzięki nim człowiek przejmuje to, co w kulturze jest prawdziwe i dobre. Kultura

³¹ Tamże.

³² Tamże.

³³ Tamże.

może być rozpatrywana w dwóch aspektach – w podmiotowym, w którym jest sumą usprawnień intelektu i woli osiągniętych dzięki wychowaniu i wykształceniu, oraz w aspekcie przedmiotowym, w którym stanowi zespół dzieł mogących wyrażać zarówno mądrość i prawość, jak i zło oraz fałsz. Zanim człowiek nauczy się przejmowania z kultury prawdy i dobra, musi go wspomóc mądry i prawy wychowawca. Należy przyjąć wobec niego i kultury postawę zgody na ich propozycję i wybór tego, co nie jest złem i fałszem. Służą temu dwie podstawowe zasady wyboru czynności wychowujących.

Pierwszą z nich jest pokora, będąca zgodą na pomijanie fałszu i zła. Z zasadą pokory wiąże się postawa posłuszeństwa, oparta na zaufaniu do wychowawcy i kultury. Posłuszeństwo jest radosnym wykonywaniem polecenia, gdy rozumie się je jako życzenie osoby kochanej.

Drugą zasadą jest umartwianie, czyli zgoda na pomijanie fałszu lub zła, a tym samym zgoda wolności na wybór tego, co dobre. To zasada kierowania się raczej do osób niż do rzeczy. Umartwienie wiąże się z postawą ubóstwa, w której dąży się, aby rzeczy służyły osobom, a erudycja ukazywaniu usprawnień intelektu i woli. Wykorzystanie w pedagogice zasad pokory i umartwiania, a tym samym postaw posłuszeństwa i ubóstwa, ma związek ze zmniejszaniem dominacji zmysłu wewnętrznego, nazywanego *vis cognitiva*³⁴.

6. Pedagogika realistyczna wobec wartości

Opisując istotę pedagogiki realistycznej, Mieczysław Gogacz odnosi się do kwestii wartości w wychowaniu. W wielu kierunkach współczesnej etyki stawia się człowieka wobec wartości, a nie wobec osób. Jego zdaniem wartości, które stają się celem, zadaniem i ideą, a więc konstrukcją intelektualną, nie wychowują. Prawdziwie wychowywać mogą tylko osoby. Wartości sytuują nas w idealizmie. Wartość nie jest realnym bytem, bytuje na sposób platońskiej idei. Według filozofii realistycznej konstrukcje myślowe nie istnieją samodzielnie i obiektywnie, a nie może przecież wychowywać coś, czego nie ma.

Idea jako model kieruje do modelu człowieka, a model jako cel wychowawczy powoduje frustrację, gdyż sposobem wychowania staje się porównywanie siebie ze wzorem. Wartość bywa ponadto zmieniającym się zadaniem społecznym, wyznaczanym przez historię i stosunki społeczne. Jeżeli zatem wartości zależą od zmieniających się sytuacji społecznych, to można by stwierdzić, że nie należy podejmować się realizowania tych wartości i poczekać, aż nowe skutki społeczne wyznaczą trwalsze wartości. Takie myślenie do niczego jednak nie prowadzi.

Inną teorię wartości głosi tomizm tradycyjny, według którego wartość jest celem wyznaczonym przez stałe cechy człowieka, takie jak jedność, prawda czy

³⁴ Tamże.

dobro. Tak ujęta wartość ma swój fundament w rzeczach. Zastrzeżenia pedagogiczne tej koncepcji budzi jednak fakt, że poleca się tu uzyskiwanie cech, które człowiek już posiada z samej racji swego istnienia.

W miejsce wyżej wymienionych teorii wartości Gogacz proponuje jeszcze inne rozwiązanie, którym może być potraktowanie wartości jako trwania relacji. „Wartość jest trwaniem relacji z tym, co intelekt rozpoznał jako prawdę, a wola wybrała jako dobro”³⁵. Takie określenie wartości jest zgodne z realistyczną koncepcją człowieka. Wartość w koncepcji pedagogiki realistycznej przysługuje relacjom, a nie bytom samodzielny jako cecha. Jest trwaniem więzi między jednostkowymi bytami. Wiąże osoby, a jako trwanie relacji nie znajduje się poza człowiekiem. „Wartość jako trwanie realnej relacji miłości i wiary, zarazem nadziei, stawia nas wobec mądrości, gdyż te relacje wyznacza prawda i dobro. Realnie wiążące nas relacje i ich realne trwanie, a więc realne wartości, rozpoznajemy przez ich więź z mądrością. Mądrość jest zasadą wychowania”³⁶.

7. Nauczyciel i wychowawca

Ostatnim akcentem, którego nie można pominąć w rozważaniach na temat pedagogiki realistycznej, jest zagadnienie wychowawcy-nauczyciela i jego roli w procesie wychowania. Mieczysław Gogacz mówi o wychowaniu, że jest ono oddziaływaniem wychowawcy na wychowanka, by ten nawiązał relacje ze wskazanym mu przedmiotem. Głównym pryncypium wychowania jest osoba wychowująca oraz osoba wychowanka. To osoby decydują o wychowaniu.

Wychowawca spełnia funkcję przewodnika, który potrafi wskazać to, co właściwe, i zafascynować tym wychowanka. Wychowawcą jest osoba, której się ufa. Zaufanie ma postać wiary wyzwającej się między osobami dzięki bytowej własności prawdy. Wiara ta, w postaci zaufania, wiąże wychowanka z wychowawcą. Umiejętność rozpoznawania prawdy i jej wyboru jako dobra zależy od mądrości wychowawcy. Zanim wychowanek uzyska mądrość i prawość, które będą go chronić przed zagrożeniami płynącymi ze strony kultury, wspomaga go mądry i prawy wychowawca³⁷.

W ujęciu pedagogiki realistycznej wychowawca-nauczyciel jest osobą, która przekazując uczniowi zespoły informacji ujęte w program nauczania, wspomaga go w nabywaniu usprawnień intelektu i w motywowaniu uzyskaną wiedzą jego woli. Wychowawca harmonizuje działania poznawcze z działaniami woli, pomagając uczniowi w uzyskaniu wewnętrznego scalania psychiki i osobowości, a sytuując go w więzi z prawdą i dobrem, usprawnia go w pomijaniu fałszu i zła.

³⁵ Tamże, s. 40; Por. także: tegoż, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.

³⁶ M. Gogacz, *Podstawy...*, s. 41.

³⁷ Tamże.

Rezultat procesu wychowania jest zawsze proporcjonalny do umiejętności łączenia przez nauczyciela i ucznia prawdy z dobrem³⁸. „Dla wychowawcy, który jest osobą i wychowuje osoby, każda chwila jest inna, odmienna, jak odmienna jest każda osoba i każda chwila oraz sytuacja jej życia. Wychowanie osobowe jest wciąż otwartą możliwością spotkania, zmiany i nawrócenia. (...) Wychowawca jest mistrzem. Jego osoba stanowi wezwanie, na które wychowanek odpowiada wolną wolą i osobową odpowiedzią. (...) Jego relacja do wychowanek jest relacją pomocy i służby”³⁹.

Nauczyciel-wychowawca musi się odznaczać wysokimi kwalifikacjami zawodowymi i moralnymi, umieć rozpoznawać prawdę i dobro oraz zafascynować nią wychowanek. Powinien nie tylko poszukiwać prawdy, ale również sam się nią kierować. Jest zobligowany do głoszenia niezłomnych zasad, których źródłem jest uznane dobro wspólne. Winien ustawicznie walczyć z takimi cechami swojego charakteru, jak egoizm, pycha, pożydlwość i zazdrość. Uznanie prawdy i dobra za siłę sprawczą działania nauczyciela powoduje zaistnienie cech koniecznych w jego pracy, do których należą: prawdomówność, odpowiedzialność, mądrość sprawiedliwość, tolerancja, wierność, umiejętność przebaczenia oraz dzielność⁴⁰.

Zakończenie

Podsumowując rozważania na temat pedagogiki realistycznej, warto przypomnieć, że jej przedmiotem są metody uzyskiwania usprawnień człowieka do działań chroniących, czyli etycznych. Metody te pedagogika wypracowuje samodzielnie, pozostaje jednak w stałym kontakcie z antropologią i etyką. Wychowanie jest powodowaniem i utrwalaniem więzi osobowych łączących osoby, wykształcenie zaś usprawnieniem intelektu człowieka w rozumieniu prawdy i dobra realnych bytów oraz usprawnieniem woli w tym, by dzięki rozumieniu przekazanemu przez intelekt kierowała nas do prawdy, dobra i realnych istnień. Skutkiem wykształcenia i wychowania człowieka jest wewnętrzna przemiana myślenia i postępowania nazywana *metanoią*. Metanoia to w pierwszej kolejności przemiana myślenia, czyli nabywanie zdolności trwania przy prawdzie, co pociąga za sobą przemianę postępowania, wyznaczoną przez dobro⁴¹.

W filozofii wychowania proponowanej przez Mieczysława Gogacza można odnaleźć wpływ poglądów wielu znaczących twórców, do których należą między innymi Tomasz z Akwinu, Teresa z Avinionu, Jan od Krzyża, Maksymilian Kolbe

³⁸ W.M. Wołoszyn, dz. cyt.

³⁹ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, F. Adamski (red.), Kraków 1993, s. 220.

⁴⁰ M. Krasnodębski, dz. cyt.

⁴¹ W.M. Wołoszyn, dz. cyt.

czy Tomasz Merton. Są w niej również widoczne inspiracje założeniami pedagogicznymi Stefana Kunowskiego, Feliksa Bednarskiego czy Jacka Woronieckiego. W tym sensie realistyczna filozofia wychowania nie jest niczym nowym⁴². Normy wychowania, o których mówi Gogacz, pojawiały się również u wcześniejszych autorów. Tym, co stanowi *novum*, jest jednak nowe ich zestawienie i wyznaczenie im nowych zadań polegających na utrwalaniu osobowych relacji i wprowadzaniu humanizmu do współczesnej pedagogiki, w której na rzecz bezkrytycznego dążenia do ideałów i wzorców często zapomina się o człowieku.

Bibliografia

- Adamski F. (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993.
- Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych, W.M. Wołoszyn (red.), Bydgoszcz 1997.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, F. Adamski (red.), Kraków 1993, s. 220.
- Gnitecki J., *Realistyczna koncepcja pedagogiki ogólnej*, w: *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, A. Pluta A. (red.), Częstochowa 1997.
- Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
- Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1995.
- Krasnodębski M., *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2009.
- Wołoszyn W.M., *Możliwe implikacje tomizmu konsekwentnego dla formułowania podstaw etyki zawodu nauczycielskiego*, Bydgoszcz 2005.

Abstract

Realistic Pedagogy of Mieczysław Gogacz as a Consequence of Anthropology by St. Thomas Aquinas

Contemporary world, characterized by frequent changes in philosophy of life and social order, is exposed to numerous threats. One of them refers to the problem of human's insecurity, when faced with the myriad of different educational models, whose conflicting goals and tasks impede the establishment of stable society and interpersonal ties. This situation provokes the discussion about the future of educational system and creates the need for pedagogy which, neither ready-made models and educational patterns, nor forms people according to socially accepted models of behavior and ascribed roles. Mieczysław Gogacz, founder of School of Consequential Thomism, criticizes contemporary

⁴² M. Krasnodębski, dz. cyt.

pedagogy for its being based on the fallacious theory of a human being rooted in idealistic philosophy. Gogacz proposes embedding pedagogy in a theory of a human being, that is consistent with human's ontological structure. Such a congruity is provided by realistic philosophy and related to its realistic pedagogy.

Dorota Thel-Bieleńska

Uniwersytet Jagielloński

OSOBA JAKO PODMIOT WYCHOWANIA W ŚWIELE KONCEPCJI PERSONALIZMU INTEGRALNEGO KS. WINCENTEGO GRANATA

Wstęp

Personalizm jest nie tylko jednym z kierunków współczesnej filozofii, ale również radykalnym nurtem w naukach i wychowaniu, afirmującym każdy podmiot jako osobę, która jest zaangażowana w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania¹.

Ksiądz Wincenty Granat (1900–1979) to wybitny polski teolog, filozof, rektor KUL, profesor dogmatyki i czołowy przedstawiciel humanizmu personalistycznego, który „myślenie w kluczu osoby” zaszczerpił w swoim środowisku, autor integralnej koncepcji osoby ludzkiej, a także przedstawiciel personalizmu chrześcijańskiego². Znamca dzieł i myśli księdza Granata, ks. Krzysztof Guzowski podkreśla, że ks. Granat uważał chrześcijaństwo za propozycję całościowego rozumienia rzeczywistości, gdyż wyrasta ono z doświadczenia faktu osobowego, jakim była osoba Jezusa Chrystusa – Boga-Człowieka³. Za źródło personalizmu uznawał więc ks. Granat Ewangelię, a za podstawę personalizmu chrześcijańskiego spotkanie Boga z człowiekiem naznaczone zawarciem wiecznego przymierza i owocujące stworzeniem cywilizacji. Personalizm chrześcijański wyrasta z nauki Kościoła i stanowi pogłębioną refleksję nad integralnym charakterem osoby ludz-

¹ B. Śliwerski, *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 79, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/czerwiec,120/z_perspektywy_pedagogiki_personalistycznej,493.html [data dostępu: 12.10.2010].

² K. Guzowski, *Personalizm polski*, <http://www.polski-personalizm.pl/personalim-polski/> [data dostępu: 12.10.2010].

³ Tamże.

kiej. Personalizm integralny natomiast stanowi konsekwencję integralnej definicji osoby ludzkiej, na którą składają się osobowość psychiczna, etyczna i duchowa – „fundamentalne cechy działaniowe człowieka, na których koncentruje się każda z dziedzin: świadomość «ja», wolność w relacji do wartości, relacyjność i byt społeczny osoby. Granat jednak pokazuje, że osoba jest podstawą metafizyczną dla tych wielkości, jest tajemnicą, która się ujawnia (objawia) w dynamice każdej osoby na drodze jej samorealizacji i tworzenia kultury. Owa dynamika osoby domaga się przyjęcia niezmiennego fundamentu ontologicznego oraz cech istotnych, poprzez realizację których człowiek realizuje się jako osoba. Personalizm integralny jest właśnie konsekwencją w miarę integralnej definicji osoby”⁴.

1. Czym jest personalizm?

Personalizm opiera się na biblijnej wizji człowieka i jest jedynym z istniejących systemów antropologicznych (...) czyli patrzy na człowieka w sposób całościowy i realistyczny, a jednocześnie uwzględnia wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania jego rozwoju. Personalizm to intelektualna próba opisanego i respektowania całej rzeczywistości człowieka⁵.

Według ks. Krzysztofa Guzowskiego personalizm „jest dzisiaj najpopularniejszym kierunkiem myśli ludzkiej. (...) Sama nazwa personalizm pochodzi od słowa «osoba» (*lat. persona*) i oznacza dziś, najogólniej mówiąc, ogląd, poznanie i doświadczenie rzeczywistości z perspektywy osoby, a następnie budowanie świata bardziej ludzkiego, gdyż w personalizmie spotykają się drogi teorii i prakseologii społecznej”⁶. Ksiądz Wincenty Granat w książce poświęconej osobie ludzkiej nie tyle poświęcił swoją uwagę teorii personalizmu, ile właśnie koncepcji integralnej osoby ludzkiej jako *conditio sine qua non* dla personalizmu integralnego. Według ks. Stanisława Kowalczyka ks. Granat na tym etapie swoich rozważań nad personalizmem rozróżnił jedynie jego dwie postaci, ujmując go jako „postawę życiową i system powiązany z określonym nurtem filozoficznym względnie konkretną religią. Nieodzowny jest personalizm egzystencjalno-społeczny, to jest postawa szacunku każdego człowieka i poszanowanie jego godności. Personalizm rozumiany jako teoria filozoficzna czy opcja światopoglądowa jest także potrzebny, ponieważ człowiek poszukuje prawdy o świecie, o sobie i o Bogu. (...) Personalizm w rozumieniu lubelskiego teologa ma charakter dialogiczny, otwarty jest

⁴ Tamże.

⁵ M. Dziewiecki, *Wychowanie w perspektywie personalistycznej*, http://www.persona.olsztyn.opoka.org.pl/index.php?page=ref_psych/ref_psych3 [data dostępu: 11.10.2010].

⁶ W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji...*, s. 337.

bowiem na wszelką prawdę o człowieku i każde działanie dla jego dobra”⁷. Personalizm (od łac. *persona* – osoba) jest także „kierunkiem myśli współczesnej najlepiej łączącym zagadnienia teoretyczne i praktyczne, indywidualne i społeczne mające na względzie promocję osoby ludzkiej oraz jej wielowymiarowy rozwój. Ducha personalizmu oddaje następujące zdanie: człowieka nie można traktować jako rzecz i narzędzie do celu, gdyż on jest celem; dlatego tym, co najlepiej realizuje godność osoby jest miłość. Aktualnie coraz częściej mówi się o «wyższych racjach» ekonomicznych, technicznych, politycznych, ideowych, o konieczności postępu itp., zapominając o samym człowieku”⁸. Z kolei ks. Grzegorz Barth tłumaczy, że „słowo «personalizm» pochodzi od łacińskiego terminu *persona* – osoba, który jest tłumaczeniem greckiego terminu *prósopon* oznaczającego maskę w teatrze. Teatr antyczny zajmował centralne miejsce w kulturze greckiej; był sztuką ściśle powiązaną z filozofią, kształtującą światopogląd i wyrażającą istotne treści teologiczne. Aktorzy biorący udział w przedstawieniach teatralnych na twarze mieli założone maski, które charakteryzowały poszczególne postaci. Jednak najważniejszym było to, że pod maską kryła się osoba, której nie określa tylko wygląd zewnętrzny, rysy twarzy czy mimika, ale że jest ona skryta pod zewnętrznym przejawem. Metafora maski doskonale oddaje głęboki sens osoby ludzkiej, której istoty nie stanowi to, co zewnętrzne ani to, co można wykreować i kulturowo zdefiniować”⁹. Według ks. Bartha „personalizm ks. Granata posiada charakter dialogiczny, komunikatywny, otwarty na wszelką prawdę o człowieku w perspektywie naturalnej i nadprzyrodzonej.

Ks. Granat należy do czołowych personalistów polskich i europejskich XX wieku. Jego myśl personalistyczna jest próbą syntezy tomizmu, augustynizmu oraz współczesnych nurtów filozoficznych. Nie jest to jednak jakaś forma eklektyzmu, ale przemyślana, logicznie zwarta i problemowo interesująca koncepcja personalistyczna”¹⁰. Z pedagogicznego punktu widzenia (przede wszystkim tego o wymiarze praktycznym) podstawą wydaje się personalizm jako postawa szacunku wobec drugiego człowieka, ale i wobec samego siebie. Jest to tak ważne, ponieważ człowiek nie jest samotnym bytem, ale żyje w społecznościach, pełni różne funkcje społeczne, ma swoje określone zadania względem innych ludzi, zarówno te na płaszczyźnie zawodowej, jak i prywatnej, łączą go liczne relacje z innymi osobami, mniej lub bardziej znaczącymi, dzięki którym tworzy własną, indywidualną tożsamość. Postrzeganie siebie i innych w kategoriach podmiotowych, nie zaś przedmiotowych, instrumentalnych, bycie osobą i patrzenie na innych jak na osoby jest więc kluczem do zrozumienia fenomenu człowieka i jego wielopłaszczyznowej, niezwykłej, ale rozumnej natury. Potwierdzeniem

⁷ Tamże, s. 11–12.

⁸ Program I Lubelskich Dni Personalizmu 2010, Personalizm polski, <http://www.polski-personalizm.pl/> [data dostępu: 12.10.2010].

⁹ G. Barth, *Pojęcie i rozwój personalizmu*, <http://www.polski-personalizm.pl/nowy-artykul-2/#more-142> [data dostępu: 12.10.2010].

¹⁰ Tamże.

tych wniosków wydaje się niemalże truizmem, że „wystarczy oprzeć się na codziennej obserwacji i wziąć pod uwagę historyczny proces rozwoju człowieka, aby wykazać, że jest on istotą społeczną, tzn. ujawnia w swojej naturze tendencje do współżycia w grupach ludzkich”¹¹. Jedną z takich grup jest najpierw rodzina, później kolejno przedszkole, szkoła, grupa rówieśnicza, grupa zawodowa, społeczeństwo, w którym człowiek czynnie uczestniczy w wytwarzaniu dobra wspólnego, czyli kultury. W ten sposób zarysowuje się wizja integralnej osoby, na której całość składa się osobowość psychiczna, etyczna i społeczna, każda jako nieodzowny element misternej, logicznej, przemyślanej i konsekwentnej struktury.

2. Osoba, osobowość i człowiek

Osoba wymyka się wszelkiemu obiektywizowaniu,
gdyż wymyka się wszelkim determinizmom.
Z tego właśnie względu rośliny i zwierzęta podlegają prawom ewolucji,
natomiast człowiek jest kimś jedynym na tej ziemi, kto tworzy historię.
Osoba wyraża się poprzez obecność, dialog i spotkanie.
Ostateczna rzeczywistość osoby jest tajemnicą ukrytą w Bogu¹².

W przedmowie do swojej książki *Osoba ludzka. Próba definicji* ks. Wincenty Granat napisał: „Człowiek jest najciekawszą i najbardziej paradoksalną rzeczywistością na ziemi: zależy od przestrzeni i czasu, a jednak nad nimi panuje; pragnie uciec od siebie, bo jest zwrócony ku światu, a mimo to ciągle do siebie wraca i jest skierowany ku swemu wnętrzu; bada ustawicznie świat, a czyni to, by siebie lepiej poznać; człowiek jest istotą realną, a ciągle wybiega w światy marzeń i utopii, zetknęły się w nim skończoność i nieskończoność, materia i duch; jest on istotą społeczną, a hołduje w sobie pierwiastki anarchizmu, ceni wartości moralne i religijne, lecz niekiedy przeciwko nim buntuje się; mówi o ideałach prawdy i miłości, a w praktyce często hołduje fałszowi i nienawiści”¹³. Obraz człowieka, który przedstawił w pierwszych słowach swojego dzieła ks. W. Granat, człowieka potrafiącego dosięgać skrajnych punktów własnego istnienia, nie jest zaskakujący ani nowy, ale przypomina o tym, jak złożeni i sprzeczni wewnętrznie jesteśmy, jak wiele od nas zależy, a przede wszystkim jak wiele zależy od tego, kim i jacy jesteśmy dla siebie, dla innych i dla świata. Wszelkie podejmowane próby rozważań nad problematyką człowieka wychodzą od podstawowego pytania: „kim jest człowiek?”. Personalisci natomiast, do których niezaprzeczalnie należą ks. W. Granat, pytają „kim jest człowiek jako osoba?”¹⁴ Ksiądz W. Granat

¹¹ W. Granat, *Osoba ludzka...*, s. 69.

¹² M. Dziewiecki, dz. cyt.

¹³ W. Granat, *Osoba ludzka...*, s. 13.

¹⁴ Tamże, s. 13.

wyjaśnia to w następujący sposób: „wszystkie bowiem paradoksy jego istnienia pochodzą stąd, że nie jest on rzeczą, lecz jakimś centralnym punktem odniesienia się doń całego świata. Ogólnie mówiąc, w świecie istnieją osoby oraz rzeczy, które im służą”¹⁵. W ślad tej tezy została rozwinięta koncepcja personalizmu integralnego, stanowiąca autorską koncepcję ks. Granata, w której zasadniczą pasją jest człowiek jako osoba.

Jaka zachodzi relacja między pojęciami osoby i osobowości? Ksiądz S. Kowalczyk wyjaśnił to następująco: „w rozważaniach autora czasem są one używane zamiennie, lecz w zasadzie pojęcie osoby ludzkiej uznał on znaczeniowo i zakresowo szersze od osobowości. Pojęcie osobowości różni się od integralnej osoby tym, że wskazuje nie na całość jednostkowej natury ludzkiej, lecz na jej wyodrębniony zakres działania. Osobowość psychiczna, etyczna i społeczna ujmują człowieka w różnych jego funkcjach i odniesieniach, lecz jest to ten sam człowiek jako osobowy podmiot”¹⁶. Oznacza to, że poszczególne osobowości tworzą osobę. Ksiądz Krzysztof Guzowski wyjaśnia, że „Granat dla uporządkowania terminologii proponuje odróżnianie pojęć «osoby» i «osobowości». Osoba stanowi podstawę metafizyczną jedności wszystkich cech stanowiących byt człowieka, i nie może być utożsamiona ani z jaźnią, ani z wolą, ani też z ciałem czy charakterem społecznym człowieka. Jego zdaniem psychologia, etyka i socjologia – jako nauki empiryczne – docierają przy pomocy sobie właściwych metod jedynie do opisu osobowości. Opisują więc kolejno: «osobowość psychiczną», «osobowość etyczną», i «osobowość społeczną». «Osobowość» oznacza fundamentalne cechy działaniowe osoby, na których koncentruje się każda z dziedzin: świadomość «ja», wolność w relacji do wartości, relacyjność i byt społeczny osoby. Granat jednak pokazuje, że osoba jest podstawą metafizyczną dla tych wielkości, jest tajemnicą, która się ujawnia (objawia) w dynamice każdej osoby na drodze jej samorealizacji i tworzenia kultury”¹⁷.

3. Kilka słów o wychowaniu

Według Stefana Kunowskiego „dotychczasowe stwierdzenie, że pedagogika jest nauką o wychowaniu, niewiele mówi, ponieważ cała sprawa zależy od zrozumienia podstawowego dla danej nauki pojęcia wychowanie”¹⁸, czyli koncepcji człowieka lub klucza interpretacyjnego rzeczywistości przyjętych przez danego pedagoga praktyka czy uczonego. Ci pierwsi bardzo często nawet nie zastanawiają się nad tym związkiem przyczynowo-skutkowym, chyba, że przychodzą do

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże, s. 7.

¹⁷ K. Guzowski, *Personalizm polski*, <http://www.polski-personalizm.pl/personalizm-polski/> [data dostępu: 11.10.2010].

¹⁸ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 32.

placówki edukacyjnej z określoną światopoglądową „misją.” Jeśli ująć to zagadnienie w sposób wręcz lakoniczny, wychowanie może oznaczać urabianie i styl autorytarny albo pomoc dorosłych w rozwoju dzieci i młodzieży, edukację opartą na dialogu i porozumieniu. Jak pierwszy styl wychowania bez konieczności snucia refleksji można uznać za szkodliwy, tak i w drugim można jednak znaleźć słabe strony. Nawet jeśli wychowanie jawi się jako harmonijne wspomaganie małego człowieka, nie oznacza to, że w tej „metodzie” są uwzględnione wszystkie struktury jego osobowości, że zachodzi szczególna dbałość o jej integralny charakter. Niepokój w tej sprawie wyraził Wincenty Granat, pisząc, że „szczególnie w naukach pedagogicznych jest rzeczą niebezpieczną wysuwać ideał osobowości pozbawionej elementów biologicznych i psychiki zmysłowej. Straci wówczas wszelki moralny sens wychowanie fizyczne, a kultura duchowa będzie hodowała człowieka nierealnego. Niektórzy pedagogowie nazywają współczesne teorie pedagogiczne wieżą Babel lub też zarzucają im podwójne barbarzyństwo: jedno ciała, a drugie ducha”¹⁹. Przykładem mogą być dzieci utalentowane sportowo, które bardzo często są zaniedbywane pod względem nauki przedmiotów ogólnych na rzecz osiągnięć sportowych, i odwrotnie – dzieci, których rozwój intelektualny według dorosłych, nauczycieli czy rodziców jest kwestią najważniejszą i wystarczającym usprawiedliwieniem dla niechęci do zajęć z wychowania fizycznego. Z tego względu tak ważne jest, by dorosły człowiek od początku wychowania dbał o harmonijny rozwój dziecka i pobudzał w nim różne często uśpione potencjały. Wychowanie od pierwszych lat życia powinno przygotowywać najmłodszych do tego, że „osoba ludzka działa w celu ustawicznego bogacenia siebie w zakresie całego bytu”²⁰. Chcąc przełożyć to na język pedagogiczny, można by rzec, że wychowanie to wspomaganie rozwoju poczucia wolności u dziecka, podmiotowości, która będzie się wyrażała w szacunku do siebie i otaczającego je świata, w ciekawości, kim ono samo jest i czym jest świat, w dążności do doskonalenia siebie i bycia wiernym określonym zasadom i wartościom. Wychowanie to proces, który trwa i nigdy nie jest skończony, a jedynie ulega pewnym przeobrażeniom pod wpływem zmian rozwojowych i społecznych zachodzących w człowieku. Jednym z głównych celów wychowania jest samowychowanie, rodzaj dojrzałości, która pozwala dorosłej osobie samodzielnie organizować sobie formy doskonalenia siebie.

4. Koncepcja personalizmu integralnego ks. Granata

Koncepcja ks. Granata ma swoją ścisłą „strukturę” i swoje filozoficzne uzasadnienia. Aby próba jej przełożenia na grunt pedagogiczny była bardziej przejrzysta, zostanie tu pokrótce przedstawiony jej zamysł i treść. Człowiek opisywany

¹⁹ W. Granat, *Osoba ludzka...*, s. 264.

²⁰ Tamże, s. 297.

jest przez autora nie przez założenia systemowe, ale przede wszystkim w świetle doświadczenia potocznego, psychologicznego, etycznego i społecznego, stąd „jednostka ludzka jest zdolna do działania w sposób rozumny, dobrowolny i społeczny”²¹. W tym kierunku powinny też zmierzać edukacja i wychowanie. Według Granata „integralna osoba ludzka jest to jednostkowy, substancjalny i całkowity podmiot cielesno-duchowy zdolny działać w sposób rozumny, dobrowolny i społeczny (w celu harmonijnego ubogacenia siebie i ludzkości w zakresie całego bytu)”²². Pierwsze pojęcie budujące osobę to osobowość psychiczna, która stanowi najważniejszy punkt całości rozważań: „Osobowość psychiczna człowieka to jego wewnętrzno-podmiotowe «ja», nieutożsamiające się wyłącznie z materialnym ciałem i życiem biologicznym (...) osobowość psychiczna jest integralną częścią ludzkiej osoby, ale nie jest całością, pomija bowiem istnienie elementów somatyczno-biologicznych człowieka. Osobowość psychiczna to wszystkie akty psychiczne skoncentrowane wokół podmiotowego «ja», czyli, że jest to osoba integralna w sferze psychicznych aktów uświadomionych i złączonych z centrum nazwanym «ja»”²³. Ta zazwyczaj znajduje się w kręgu zainteresowań psychologów i psychiatrów. Drugim istotnym elementem integralnej osoby ludzkiej jest jej osobowość etyczna, która „odgrywa podstawową rolę w życiu społecznym i procesie edukacyjno-wychowawczym. Człowiek jako istota rozumna i wolna, dostrzega świat wyższych i niższych wartości, wobec których musi dokonać wyboru i zająć określoną postawę. Jego relację do wartości, zwłaszcza moralnych, określa się mianem osobowości etycznej. Do istotnych cech takiej osobowości prof. W. Granat zaliczył: autoteleologię człowieka, jego wolność (autodeterminizm), wrażliwość na szeroko rozumiane dobro, dynamikę i rozwój. Człowiek pojmowany jako osobowość etyczna, to podmiot świadomy i rozumny, jaki w związku z całą ludzką społecznością dąży w sposób uporządkowany, lecz nieprzymuszony ku wszelkiej prawdzie i dobru ubogacając siebie i ludzkość. (...) osobowość etyczna jest to osoba ludzka integralna działająca w zakresie wartości religijno-moralnych i będąca odpowiedzialną za swe działania”²⁴. Ta osobowość znajduje się w centrum szeroko pojmowanego procesu wychowania, jest ściśle związana z przekazem wartości i zasad moralnych, z kształtowaniem postaw, wychowaniem estetycznym, rozwojem *superego* i tak zwanego sumienia, z umiejscowieniem poczucia odpowiedzialności za siebie i innych, z umiejętnością oceny sytuacji oraz rozróżniania dobra i zła. Ostatnim ogniwnem integralnej osoby jest osobowość społeczna, którą autor opisał następująco: „jest to przede wszystkim przedmiot rozważań socjologów. W oparciu o prace wybitnych uczonych Floriana Znanieckiego i Józefa Chałasińskiego osobowość społeczna jest definiowana jako ludzka osoba integralna rozpatrywana w swoich licznych relacjach zachodzących między jednostką a wspólnotami, w których żyje. Personalizm uznaje

²¹ Tamże, s. 296.

²² Tamże, s. 10.

²³ Tamże, s. 8.

²⁴ Tamże, s. 9.

społeczną naturę człowieka, ale w przeciwieństwie do kolektywizmu – w tym także marksizmu – przeczy twierdzeniom, jakoby to społeczność była kreatorem ludzkiej osoby”²⁵. Osobowość społeczna jest problematyką, którą w zależności od kontekstu zajmują się socjologowie, psychologowie społeczni, ale także pedagodzy. Całość koncepcji można spróbować zamknąć w ogólnym i znacznie uproszczonym stwierdzeniu, że „osoba ma swoją wieloraką odrębność, fizyczną, psychiczną, psychiczno-duchową ujawniającą się w charakterze i temperamencie i w ogóle w stylu bycia”²⁶.

5. Osoba jako podmiot wychowania – refleksja pedagogiczna

Pedagog czy rodzic, który chce zachować podmiotowość w wychowaniu, staje przed bardzo trudnym zadaniem, czyli mądrą i połączoną z nieprzerwaną refleksją akceptacją zachowań dziecka, młodego człowieka, ale także czeka go podejmowanie wysiłków i zabiegów wychowawczych ku integralnej osobie, nawet w obliczu trudności i niepowodzeń wychowawczych. Jeśli by przyjąć za ks. Granatem, że pedagog przede wszystkim zajmuje się warunkami i metodami kształcenia osobowości, a więc w głównej mierze uwzględnia jej aktywność, plastyczność oraz zdolność wartościowania²⁷, widoczny staje się akcent na osobowość etyczną jako tę, która zapewnia harmonijny rozwój wszystkich władz człowieka. Trudno zatem się nie zgodzić ze stwierdzeniem, że określenie osoby etycznej właśnie jako czynnika harmonizującego w człowieku jest dziś popularne i praktyczne przy stawianiu celów wychowania. Pojawia się także pytanie o możliwe zagrożenia wynikające z tego pragmatycznego punktu widzenia. Warto się chociażby zastanowić, co oznacza czynnik harmonizujący. Czy jest on związany z dążeniem do kształtowania osobowości etycznej, która będzie elastyczna i podatna na zmianę, kompromisowa, czy też może z kształtowaniem osobowości wrażliwej, ale negocjującej, odpowiedzialnej, świadomej. Człowiek powinien mieć w sobie elastyczność, by uchronić siebie i swoje otoczenie od wszelkiego rodzaju fanatyzmu, krótkowzroczności, ale w taki sposób, by nie przekraczać granicy, od której zaczyna się relatywizm. Nauczyciele i rodzice mają więc przed sobą szereg bardzo trudnych zadań związanych z przekazywaniem wartości, nauką postaw tolerancji i radzenia sobie ze współczesnymi problemami świata, w tym bioetycznymi.

Choć wielu pedagogów kładzie nacisk przede wszystkim na kształtowanie osobowości etycznej, osoba jako podmiot wychowania to jednak znacznie więcej, ponieważ człowiek stanowi jedność biologiczną, psychiczno-zmysłową, duchową

²⁵ Tamże, s. 9.

²⁶ Tamże, s. 392.

²⁷ W. Granat, *Fenomen człowieka, u podstaw humanizmu chrześcijańskiego*, K. Guzowski, H. Szumił (red.), Lublin 2007, s. 291.

i dąży do jedności moralnej²⁸. Do zadań szkoły w dużym stopniu należy dbałość o równomierny rozwój osoby dziecka. Szkoła jako swego rodzaju społeczność, oddziałując na dziecko czy młodzież, powinna w swym programie wychowania uwzględniać istnienie projektu integralnej osoby poprzez uznanie podmiotowości swoich uczniów i związanych z tym praw i obowiązków oraz zasady demokracji. Personalisci twierdzą jednak, że „personalizm uznaje społeczną naturę człowieka, ale w przeciwieństwie do kolektywizmu – w tym także marksizmu – przeczy twierdzeniom, jakoby to społeczność była kreatorem ludzkiej osoby”²⁹. Oznacza to odwrót od deterministycznych teorii wpływu środowiska na kształtowanie się człowieka na rzecz autodeterminizmu, czyli wpływu wzajemnego i uwolnienia się z kajdan przysłowia „jest się takim, jak miejsce, z którego się jest”. Ksiądz Granat jest zdania, że „stosowanie determinizmu w praktyce wychowawczej prowadzi do ujemnych konsekwencji; nagrody i kary, pochwały i nagany, dobre i złe świadectwa, a także apele do ambicji mogą być jedynie zrozumiałe i przyjmowane przy założeniu, że istnieje wolna wola; wychowawcza tresura to wynik determinizmu, kształcenie i wychowanie – to metoda psychologicznej wolności”³⁰. Przede wszystkim zdaje się jednak, że stosowanie wszelkich środków i metod zbyt jednostronnie będzie prowadziło do ujemnych konsekwencji. Personalizm będzie negował każdą skrajność, począwszy od determinizmu do indeterminizmu na rzecz autodeterminizmu, czyli samostanowienia o sobie. Małe dziecko nie jest w stanie samostanowić o sobie, przynajmniej nie w takim stopniu, by było samowystarczalne i samodzielne, dlatego jest skazane na opiekę człowieka dorosłego, którego obowiązkiem jest od pierwszych dni życia szanować je jako osobę, podmiot miłości i wychowania, wprowadzać w świat społeczny. W latach późniejszych szkoła, obok domu rodzinnego, staje się miejscem wzrastania młodego człowieka, i tym samym powinna zapewnić ciągłość w rozwoju integralnego charakteru osoby.

Od dawna toczy się spór o podział ról między szkołą a domem rodzinnym. Jakikolwiek by były jego rozstrzygnięcia, prawda jest taka, że szkoła powinna kształcić i wychowywać, ale w domu rodzinnym również powinno się jednocześnie prowadzić edukację i wychowanie. Niestety szkoła bardzo często zajmuje się głównie edukacją, spychając wychowanie na margines swoich działań, a rodzice jedynie wychowują, pozostawiając szkole funkcję kształcącą w stopniu całkowitym. Konsekwencją takiego podziału jest bardzo często brak komplementarnego oddziaływania na dziecko, i tym samym integralność młodego człowieka zostaje poważnie zagrożona. Optymalną sytuacją jest włączenie się rodziców do działań szkoły i wspomaganie swoich dzieci w procesie edukacji, dbanie o wszystkie aspekty jego rozwoju, takie jak: zdrowie fizyczne i psychiczne, rozwój intelektualny, społeczny, moralny i tak dalej. Przekładając to na ję-

²⁸ W. Granat, *Osoba ludzka...*, s. 27.

²⁹ Tamże, s. 9.

³⁰ Tamże, s. 256.

zyk filozoficzny, „w osobie wyróżnia się elementy strukturalno-treściowe, czyli bytowe i elementy strukturalno-moralne. Do bytowej struktury ludzkiej należą: elementy somatyczno-biologiczne, psychika zmysłowa, sfera poznania intelektualnego, domena dążeńowo-umysłowa (wolność woli) i życie społeczne. (...) Elementy strukturalno formalne, najważniejsze z nich to: jedność psychofizyczna człowieka, integralność jego osobowego bytu, substancjalność i jego relatywna samoistność”³¹. Osoba jako podmiot wychowania stawia przed rodzicami i pedagogami niezwykle trudne zadanie, być może najtrudniejsze ze wszystkich zadań związanych z egzystencją człowieka. Jest nim nauczanie człowieka dosłownie wszystkiego od początku na tyle dobrze, by później, będąc już samodzielnym „bytem”, mógł dopełniać tego dzieła własnymi wysiłkami i aktami woli, biorąc za swoją aktywność w świecie pełną, podmiotową odpowiedzialność.

Podsumowanie

Afirmacja każdego podmiotu jako osoby jest fundamentalnym wymogiem i założeniem w personalizmie chrześcijańskim. Jest to chyba jedyna filozofia, która poszukując doskonałości w człowieku jako istocie Boskiej, stara się dbać o wszystkie płaszczyzny jego rozwoju i życia w stopniu równym: psychiczną, społeczną i moralną. Przejawia się to w kolejno przywoływanych słowach ks. Granata, że „osobowość psychiczna, etyczna i społeczna ujmując człowieka w różnych jego funkcjach i odniesieniach, lecz jest to ten sam człowiek jako osobowy podmiot”³². Wiele współczesnych filozofii i koncepcji porządku naszego świata odwraca się radykalnie od wartości chrześcijańskich i wstępuje na ścieżkę emancypacji od „sztywnego” kręgosłupa moralnego, wybierając pluralizm i relatywizm. Instytucje takie jak rodzina i szkoła nie są wolne od wpływu przemian kulturowych i ulegają im, co zdaje się przeciw naturalną kolejną rzeczy. Także nauki zajmujące się problematyką człowieka przeżywają rozkwit nowych nurtów i dyskursów utrzymanych w tonie postmoderny lub postmarksizmu. Paradoksalnie wyznaczanie przez człowieka dla człowieka coraz to szerszych granic wolności, a raczej znoszenie wszelkich granic wolności, ma bardzo często zgubne skutki, zwłaszcza wychowawcze. Pozwalając dziecku na wolność, najpierw trzeba je tej wolności nauczyć, pokazać, czym ona jest, by umiało z niej korzystać dla swojego dobra i dla dobra innych.

Kim jest osoba jako podmiot wychowania w świetle koncepcji personalizmu integralnego ks. W. Granata w oczach pedagoga? Jest to logiczna koncepcja człowieka jako osoby stworzonej na podobieństwo swojego Boskiego Stwórcy, który ze względu na niezwykłość swego istnienia jest w zasadzie zobligowany do harmonijnego rozwoju i pełnego wykorzystania daru życia. Jest koncepcją silnie za-

³¹ Tamże, s. 10.

³² Tamże, s. 7.

korzenioną w wartościach chrześcijańskich i z takiej też perspektywy interpretuje człowieka, nie można jej odrywać od kontekstu religijnego, gdyż stanowi on jej podwaliny. W koncepcji tej osoba jako podmiot wychowania to człowiek, w którym wyróżnia się trzy wzajemnie przenikające się siły zwane osobowościami. Osobowości te nie tworzą odrębnych struktur, lecz ściśle ze sobą współpracują. Personalizm integralny jest trudną koncepcją, która – by ją zrozumieć i móc stosować jako filozofię wychowania – wymaga znajomości podstaw antropologii filozoficznej i personalizmu chrześcijańskiego. Tok kształcenia wyższego dla pedagogów i nauczycieli nie zapewnia studiów z zakresu filozofii człowieka, czego poważną konsekwencją jest zazwyczaj brak świadomości, jakiego człowieka chce się wychować, czym podyktowany jest wybór przekazywanych wartości, jaka jest metoda rozumienia natury człowieka i jej przeznaczenia. A nie ma nic cenniejszego dla wychowawcy niż samoświadomość tego, kim się jest, co można z siebie dać innym, jaka jest nasza tożsamość światopoglądowa. Personalizm integralny ks. W. Granata jest jedną z tych koncepcji, w którą warto się zagłębić i spróbować odkryć na nowo znaczenie niektórych kategorii, zwłaszcza tych wspólnych dla filozofii człowieka i pedagogiki, jak osoba czy podmiot wychowania.

Bibliografia

- Barth G., *Pojęcie i rozwój personalizmu*, <http://www.polski-personalizm.pl/nowy-artykul-2/#more-142>.
- Dziewiecki M., *Wychowanie w perspektywie personalistycznej*, http://www.persona.olsztyn.opoka.org.pl/index.php?page=ref_psych/ref_psych3.
- Granat W., *Osoba ludzka. Próba definicji*, K. Guzowski, H. Szumił (red.), Lublin 2006.
- Granat W., *Fenomen człowieka, u podstaw humanizmu chrześcijańskiego*, K. Guzowski, H. Szumił (red.), Lublin 2007.
- Guzowski K., *Personalizm polski*, <http://www.polski-personalizm.pl/personalim-polski/>.
- Kostkiewicz J., *Potencjalność podmiotu wychowania w ujęciu antropologii katolickiej*, „Acta Universitatis Nicolae Copernici, Pedagogika” 2009, R. XXV, z. 293.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
- Śliwerski B., *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 79 lub http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/czerwiec,120/z_perspektywy_pedagogiki_personalistycznej,493.html.

Abstract

The Person as a Subject of Upbringing and Education in the Light of the Fr. Vincent Granat's of Integral Personalism. Pedagogical Reflection

Most of the ponder upon the human issues are the reflections of the the fundamental question: „Who is the man?”. The personalists, one of whom is undeniably Fr. W. Garnat, go further in asking: „Who is a man as a person?”. The completion of this question with the person refers to the philosophical anthropology and its most important categories, which are: *person*, *personality* and *personalism*. Other social sciences, among them pedagogy, also relate to the man as a person issue and present article is meant to be an attempt of consideration over this concept from the educationalist's perspective. One of the main pedagogical categories is a subject of education that is a child, a man, a human being. Thus, understanding of the deeper meaning of the Fr. Granat's concept seems to be helpful and worth making an effort, especially for the pedagogy and for all involved in the process of education.

Estera Twardowska-Staszek

Uniwersytet Jagielloński

PRAWO RODZICÓW DO WYCHOWANIA DZIECI W DOKTRYNIE KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO JAKO WYRAZ PRAW NATURALNYCH CZŁOWIEKA

Wprowadzenie

Powinnością nowoczesnego państwa demokratycznego jest troska o człowieka oraz o wspólnoty. Podstawową wspólnotą ludzką, opartą na nierozdzielnej małżeństwie mężczyzny i kobiety, wspólnotą miłości otwartej na życie, środowiskiem, w którym poczynają się, przychodzą na świat i wzrastają nowi ludzie, jest **rodzina**. Takie spojrzenie na rodzinę pozwala dostrzec w jej funkcjonowaniu dwa zasadnicze aspekty: pierwszy jako indywidualną płaszczyznę rozwoju jednostki na forum rodziny oraz drugi, nawiązujący do specyfiki społeczeństwa i kultury, której rodzina jest częścią, oraz zachodzących w nich przemian¹. Konsekwencje tych przemian są zarówno pozytywne, jak i negatywne. Z jednej strony ma się bowiem do czynienia ze zwróceniem większej uwagi na jakość relacji w małżeństwie, na podnoszenie godności kobiety, na odpowiedzialne rodzicielstwo, na wychowanie dzieci, z drugiej jednak strony nie brakuje niepokojących objawów degradacji niektórych podstawowych wartości rodzinnych jako środowiska wychowawczego. Mowa tu między innymi o przyzwoleniu na nienormatywne związki, o sztucznej kontroli narodzin, o lawinie przerywania ciąży, a także o przekazywaniu misji wychowania dzieci szkole bądź innym instytucjom wychowawczym. Taka postawa wielu rodzin jest uwarunkowana różnorodnymi czynnikami. Część z nich stanowi niesprzyjająca sytuacja ekonomiczna, niewłaściwa polityka prorodzinna, emigracja zarobkowa oraz kryzys moralny małżeństwa i rodziny. Niepokojące są także doniesienia w mediach o ograniczaniu, a nawet odbieraniu rodzicom prawa do wychowywania przez instytucje odpowiedzialne za wycho-

¹ A. Łuczyński, *Rola pedagogiki chrześcijańskiej w kształtowaniu pozytywnego rozumienia małżeństwa i rodziny*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), Toruń 2010, s. 483–494.

wanie, przede wszystkim przez państwo. Wielu przedstawicieli tych instytucji oraz polityków, próbując uzasadniać swoje działania względem rodzin, odwołuje się do nauki Kościoła katolickiego. Konieczne wydaje się zatem przybliżenie zagadnień dotyczących rodziny i jej praw w doktrynie Kościoła katolickiego.

1. Doktryna – ustalenia terminologiczne

Termin *doctrina* ma swe źródło w kulturze klasycznej (grecko-rzymskiej). Wywodził się z klasycznej koncepcji wychowania człowieka i oznaczał treść nauczania, której przyswojenie postrzegane było jako uszlachetnienie człowieka, zmierzające do osiągnięcia przez niego należytej mu pełni². Cyceon, który nazwy *doctrina* używał zamiennie z *ars*³, postrzegał proces nabywania owej nauki jako życie człowieka w kulturze, w którym nie może zabraknąć zwłaszcza filozofii przygotowującej go do godziwego i pięknego życia.

Znaczenie terminu *doctrina* uległo zmianie wraz z pojawieniem się chrześcijaństwa. Początkowo określano nim mity, opowieści i prorocтва, później dotyczył rozwijającej się działalności Kościoła: poznawania i głoszenia prawd podstawowych (dogmatów)⁴. Występował w kontekście ewangelizacyjnej działalności pierwszych wspólnot chrześcijańskich, katechezy, kerygmatu⁵. Takie znaczenie terminu zachowało się w Kościele katolickim do XXI wieku.

Moralno-religijny wydźwięk terminu *doctrina* można odnaleźć u św. Augustyna z Hippony w dziele *O nauce chrześcijańskiej* (*De doctrina christiana*), które powstało „w celu prezentacji podstawowych prawd wiary chrześcijańskiej oraz w celu podania skutecznego wzoru obrony przed zagrożeniami chrześcijaństwa”⁶. U św. Augustyna odnajduje się rozumienie terminu *doctrina* w znaczeniu nauki, poznania i treści nauki w postaci prawdy. *Doctrina christiana* to zatem nauka głosząca prawdę o Bogu oraz zasady postępowania chrześcijan.

W podobnym duchu wypowiadał się św. Tomasz z Akwinu, według którego *doctrina* (*scientia, disciplina*) to przede wszystkim nauka i treść wiedzy użytkowanej dzięki nauce. Święty Tomasz dokonuje rozróżnienia na *doctrina sacra* i *doctrina humana*. *Doctrina humana* (arytmetyka, geometria, fizyka, filozofia) wywodzi się z używania wyłącznie rozumu naturalnego, w odróżnieniu od *doctrina sacra* (teologia), która odwołuje się do zasad (praw) wiary uznawanych dzięki

² P. Skrzydlewski, *Doktryna*, w: *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, A. Maryniarczyk (red.), Lublin 2001, s. 652.

³ H.I. Morron, *Doktryna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Ryglewicz (red.), Lublin 1985.

⁴ *Wielka encyklopedia powszechna PWN*, t. 3, B. Suchodolski (red.), Warszawa 1964.

⁵ Termin „doctrina” stosowano zamiennie jako bliskoznaczny z katechazą, kerygmatem, dogmatem. Por. H.I. Morron, dz. cyt.

⁶ P. Skrzydlewski, dz. cyt. s. 653.

łascie Boga⁷. *Doctrina sacra* jest wiedzą, która prowadzi do Zbawienia, jedności z Bogiem, czyli dla chrześcijan – ostatecznego celu życia. Wiedza ta swą wagą przewyższa wszystkie inne typy ludzkiej wiedzy, gdyż ma źródło w mądrości Bożej objawionej człowiekowi i jako jedyna prowadzi do życia wiecznego: „Spośród wszystkich mądrości ludzkich doktryna ta jest w najwyższym stopniu mądrością, nie tylko w pewnej dziedzinie, ale we wszystkich. Skoro zaś do mędrca należy wprowadzanie porządku i wydawanie sądów, a sąd o rzeczach niższych wydaje się dzięki przyczynie wyższej, mędrcom w jakiegokolwiek dziedzinie jest ten, kto poddaje rozwadze najwyższą dla niej przyczynę”⁸. Wspomniana przyczyna to prawda o Bogu. Prawda ta przyjmowana jest dzięki wierze, bez uzasadniania i dowodzenia słuszności swoich zasad.

Okres oświecenia przyniósł szereg zmian w rozumieniu i funkcjonowaniu doktryny, zmiany te były spowodowane przemianami w samej kulturze, na którą miały wpływ nowe nurty w filozofii i dominujący w niej nominalizm. Oderwanie człowieka od rzeczywistości, od obiektywnych zasad, doprowadziło do „z wątpienia, sceptycyzmu, relatywizmu i agnostycyzmu”⁹. Odbiło się to także na teologii i życiu religijnym człowieka, czego wynikiem było pojawienie się protestantyzmu.

Termin „doktryna” wniknął do życia społecznego, politycznego, naukowego, oddalając się od swojego pierwotnego znaczenia. Zmiany w teoriach życia społecznego zapoczątkowały rozwój koncepcji utopijnych, samobawczych. Z jednej strony zrodziły się z braku zgody na istniejące w świecie zło, z drugiej – były pochodną rozumienia rzeczywistości i człowieka, ta zaś była najczęściej daleka od prawdy. Doktryna zaczęła funkcjonować jako część składowa ideologii, tworząca system wartości, etosu różnych warstw społecznych, kształtująca poczucie odrębności narodowej¹⁰. Doprowadziło to między innymi do Wielkiej Rewolucji Francuskiej z roku 1789, wstrząsów społecznych w XIX i XX wieku oraz powstania systemów totalitarnych.

Doktryna zaczęła się odnosić do podstaw i zasad działań politycznych, społecznych oraz działania te wyjaśniać. Tak rozumiana odgrywała główną rolę w nowożytnych ideologiach. Dopiero postmodernizm wydał swoisty atak na doktrynę w jej nowożytnym znaczeniu, w konsekwencji, w wyniku fałszywego obrazu świata, przyczynił się jednak ostatecznie do umocnienia jej destrukcyjnej roli.

Obecnie, w rozumieniu popularno-naukowym, doktryna (łac. *doctrina* – nauka, umiejętność, nauczanie) oznacza „ogół twierdzeń, założeń lub przekonań z pewnej dziedziny wiedzy, właściwy danemu myślicielowi lub szkole, niekiedy też teorię, naukę, system”¹¹.

A zatem jak nauka Kościoła katolickiego odnosi się do prawa rodziny do wychowania ?

⁷ Tamże, s. 653.

⁸ Tamże, s. 653.

⁹ Tamże, s. 654.

¹⁰ *Wielka encyklopedia powszechna PWN*, dz. cyt.

¹¹ *Encyklopedia popularna PWN*, wyd. 3, A. Karwowski (red.), Warszawa 1982.

2. Prawo rodziny do wychowania w dokumentach Kościoła katolickiego

W ramach analizy dokumentów Kościoła katolickiego pod kątem tytułu pracy zostaną przytoczone wypowiedzi Kościoła od czasu pontyfikatu Leona XIII do Jana Pawła II. Tak rozległe czasowo ujęcie tematu ma na celu ukazanie, jak na przestrzeni wieków nauka Kościoła katolickiego w kwestii prawa rodziny do wychowania dzieci uległa przeobrażeniu.

Rozpoczęcie analizy od pontyfikatu Leona XIII jest uzasadnione pojawieniem się w tym czasie pierwszego dokumentu w randze encykliki – *Arcanum divinae sapientiae* z 10 lutego 1880 roku – poświęconego małżeństwu i rodzinie¹². Papież Leon XIII jako pierwszy w dokumentach papieskich (*Nobilissima Gallorum Gens* z 8 lutego 1884 roku, *Officio Sanctissimo* z 22 grudnia 1887 roku, *Militantis Ecclesiae* z 1 sierpnia 1897 roku) powołuje się na niezbywalne i nienaruszalne naturalne prawo rodziców do wychowania dzieci, które to prawo jest¹³. „Niezbymalność uniemożliwia rodzicom dobrowolne zrzeczenie się prawa do wychowania, nienaruszalność zaś chroni je przed uzurpacją ze strony jakiegokolwiek władzy zewnętrznej, pochodzącej od ludzi”¹⁴. Na tle koncepcji prawa naturalnego zostaje ukazany podział funkcji i ról w rodzinie. Papież Leon XIII wyraźnie nawiązywał do tradycyjnego modelu małżeństwa patriarchalnego i wielopokoleniowego, w którym najwyżej ceniona była pozycja męża i ojca. Do niego bowiem należało kierowanie rodziną oraz zapewnienie jej bezpieczeństwa materialnego. Nie mniej ważne znaczenie przypisywano matce, do której należały czynności gospodarstwa domowego i wychowywanie dzieci¹⁵.

W nauce Leona XIII odnajdujemy również wytyczne postępowania w sytuacji, w której rodzice nie radzą sobie z wychowaniem dzieci. Mogą wtedy skorzystać z pomocy innych wychowawców i nauczycieli, ale tylko tych, którzy będą przejawiać troskę o religijne nauczanie dzieci. Papież daje ojcom katolickim przyzwolenie, a nawet nakaz, aby domagali się od szkół zgodności nauczania z religią¹⁶.

Papież podkreślał, że naturalne prawo do wychowania dzieci dane rodzinom powinno uwzględniać wszelkie zasady wychowania chrześcijańskiego. Stanowisko głoszące, że jedynie słuszne i prawdziwe jest wychowanie chrześ-

¹² S. Dziekoński, *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła*, Warszawa 2006, s. 23.

¹³ Podstawy prawa naturalnego mają swe źródło w starożytności. Od tamtych czasów pojawiło się wiele koncepcji prawa naturalnego, zarówno na gruncie laickim, jak i katolickim. W ujęciu laickim źródłem prawa naturalnego są właściwości natury człowieka, w ujęciu katolickim – Bóg.

¹⁴ S. Dziekoński, dz. cyt. s. 36.

¹⁵ Tradycyjna koncepcja rodziny była uwarunkowana głównie czynnikami społeczno-gospodarczymi. Patriarchalny podział ról sprawdzał się w rodzinie jako wspólnocie pracy produkcyjnej na roli, w warsztacie, w handlu lub przedsiębiorstwie handlowym.

¹⁶ Zagadnienie to szerzej podejmuje K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po konkordacie z 1984 roku*, Warszawa 1999.

cijańskie, najmocniej zaakcentowane przez Piusa XI, obowiązywało do Soboru Watykańskiego II.

Pontyfikat Benedykta XV, zwanego papieżem sprawiedliwości i pokoju¹⁷, nie wniósł w sprawy małżeństwa i rodziny niczego nowego. Brak wypowiedzi papieża na temat małżeństwa i rodziny prawdopodobnie był uwarunkowany trudnym okresem, na jaki przypadał pontyfikat – okresem I wojny światowej. W tekstach papieskich można znaleźć jedynie dwie wzmianki na temat prawa rodziców do religijnego wychowania dzieci oraz wyboru szkoły i nauczycieli: w alokucji do kobiet włoskich oraz w liście *Communes litteras*¹⁸.

Zwrot ku problematyce małżeństwa i rodziny odnajdujemy w encyklice Piusa XI *Divini illius Magistri* (*O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*) z 31 grudnia 1929 roku, która przedstawiła zagadnienia wzajemnych relacji rodziny z Kościołem, państwem i szkołą: „wychowanie z natury swojej jest dziełem społecznym, a nie jednostki. Już zaś istnieją trzy społeczności różne, a przecie przez Boga harmonijnie ze sobą złączone, na których łonie rodzi się człowiek: dwie społeczności w porządku naturalnym – jakimi są rodzina i państwo; trzecie, w porządku nadprzyrodzonym – Kościół”¹⁹.

Według Piusa XI pierwsze miejsce w wychowaniu ma rodzina, której twórcą jest Bóg, a celem rodzenie i wychowywanie potomstwa. Rodzina otrzymuje bezpośrednio od Stwórcy dar, którym jest płodność, początek życia, a w konsekwencji początek wychowania dla życia: „rodzina ma bezpośrednio od Stwórcy posłannictwo, a stąd też i prawo wychowania potomstwa, prawo, którego rzec się nie można, ponieważ nierozdzielnie łączy się ono ze ścisłym obowiązkiem, prawo wcześniejsze od jakiegokolwiek prawa ludzkiej społeczności, czy państwa, a stąd nietykalne ze strony jakiegokolwiek ziemskiej władzy”²⁰. W dalszej części dokumentu odnajdujemy uzasadnienie ustanowionego przez Kościół prawa rodziny do wychowania: po pierwsze prawo to jest nadprzyrodzone, gdyż „syn bowiem z natury jest czymś z ojca”, po drugie, najskuteczniejsze i najtrwalsze jest wychowanie to, które się otrzymuje w dobrze urządzonej rodzinie chrześcijańskiej.

Rodzina jako pierwsze, naturalne i konieczne środowisko, oprócz bezsprzecznego prawa do wychowania, ma także wychowawcze obowiązki, to jest nie tylko wychowanie religijne i obyczajowe, lecz także fizyczne i obywatelskie, przede wszystkim jeśli mają one związek z religią i moralnością.

Według Piusa XI państwo także ma prawo do wychowania, jednak rozumiane jako popieranie doczesnego, ogólnego dobra polegającego na „pokoju i bezpieczeństwie, którym rodziny i pojedynczy obywatele cieszą się w używaniu praw swoich, a zarazem w jak największym możliwym do osiągnięcia w tym życiu dobrobycie duchowym i materialnym przez połączone i zharmonizowany wysiłek

¹⁷ K. Biliński, *Papież. Twórcy katolickiej nauki społecznej*, Toruń 2005, s. 23.

¹⁸ Za: S. Dziekoński, dz. cyt., s. 42.

¹⁹ Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Encyklika *Divini illius magistri*, Rzym 31.12.1929, Kielce 1947.

²⁰ Tamże.

wszystkich. Zatem podwójna jest funkcja powagi, właściwej państwu: ochraniać i popierać rodzinę i jednostki, a nie pochłaniać je, lub zajmować ich miejsce”²¹. W sytuacji braku rodziców, ich niezdolności lub niegodności państwo nie zajmuje miejsca rodziny, lecz kompensuje jej braki odpowiednimi środkami, tak aby ochraniać naturalne prawo dziecka.

Encyklika *Divini illius Magistri* była i jest uważana za fundamentalny dokument Kościoła katolickiego w dziedzinie wychowania i wywarła znaczny wpływ na katolicką myśl i praktykę wychowawczą. Prawie 40 lat po jej ogłoszeniu niektórzy ojcowie Soboru Watykańskiego II byli zdania, że zasady wychowania zawarte w encyklice są jasne i nadal aktualne²².

Na temat obrony prawa rodziców do wychowania wypowiedział się także papież Pius XII. W dokumentach wydanych za jego pontyfikatu widać wpływ II wojny światowej oraz prądów naturalistycznych i liberalnych na funkcjonowanie rodziny. Pius XII wyodrębnił dwa zasadnicze problemy: uzurpacji prawa rodziców do wychowania przez inne instytucje, zwłaszcza państwo, oraz naruszania zasady niezbywalności tego prawa przez samych rodziców.

Papież, podobnie jak jego poprzednicy, koncentrował się przede wszystkim na naturalnym prawie rodziców do wychowania dzieci, przestrzegał tym samym przed zaniedbaniami, spowodowanymi zbyt dużym dążeniem rodziców do zdobywania dóbr materialnych.

Elementem charakterystycznym dla nauczania papieża Piusa XII było wyraźne zaakcentowanie roli matki w wychowaniu dzieci. Za czasów jego poprzedników podkreślano bowiem rolę ojca. U podstaw zmiany leżą różnorodne czynniki, między innymi koncentracja rodziców na aktywności zawodowej, liczniejsze rozwody, przejmowanie odpowiedzialności za wychowanie przez szkoły, a także ruchy feministyczne. Pius XII w swoim nauczaniu poświęcił wiele miejsca kobietom, matkom. Papież głosił, że „matka jest pierwszą i najbardziej bliską swemu dziecku wychowawczynią, z prawa Bożego i z naturalnego”²³. Papież, czerpiąc z poglądów św. Bazylego, św. Jana Chryzostoma, św. Augustyna i św. Hieronima, a także z nauk pedagogicznych i psychologicznych, ujmował wychowanie integralnie, mając na względzie każdą płaszczyznę rozwoju dziecka od najwcześniejszych lat. Do matek – głosił – należy wychowanie dziecka w pierwszych miesiącach i latach: „matka winna sama karmić swoje dziecko, ponieważ pokarm, jaki dziecko otrzymuje w wieku niemowlęcym, ma znaczenie dla jego wychowania”²⁴. Pius XII radzi także, aby do chwili rozpoczęcia nauki w szkole, dzieckiem opiekowała się przede wszystkim matka.

Kontynuatorami nauki Piusa XII byli Jan XXIII i Paweł VI, który w encyklice *Humanae vitae* z 25 lipca 1968 roku jako pierwszy posłużył się pojęciem odpo-

²¹ Tamże.

²² Za: J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000, s. 157.

²³ Za: S. Dziekoński, dz. cyt. s. 56.

²⁴ Tamże, s. 57.

wiedzialnego rodzicielstwa²⁵. Na czas ich pontyfikatu przypada Sobór Watykański II, który ukierunkował dalszą drogę przemian w problematyce małżeństwa i rodziny.

Na omówienie zasługują przede wszystkim: *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym* i *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*.

Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym za punkt wyjścia przyjmuje istotę małżeństwa – płodzenie dzieci i wychowanie ich. Jest to najcenniejszy dar małżeństwa i powinien stać na pierwszym miejscu w hierarchii wartości rodziny chrześcijańskiej.

Konstytucja wskazuje nie tylko na prawo rodziny do wychowania, ale przede wszystkim na obowiązki, z których głównym jest wychowanie religijne. „Dzieci powinno się tak wychowywać, aby wkraczając w dorosłe życie, mogły z pełnym poczuciem odpowiedzialności pójść za powołaniem, także duchowym, a jeżeli wejdą w związek małżeński, aby stworzyły rodzinę w pomyślnych dla siebie warunkach moralnych, społecznych i gospodarczych”²⁶. Wdzięczność, szacunek, zaufanie oraz wsparcie rodziców w dalszym życiu będą zapłatą za wychowanie.

Dobro małżeństwa i rodziny wpływają na szczęście całej społeczności ludzkiej. Istotne jest więc wsparcie małżeństwa i rodziny w wychowaniu dzieci.

Sobór zwraca się do władzy państwowej, naukowców z dziedziny biologii, medycyny, socjologii i psychologii, kapłanów, a także do samych małżonków o zainteresowanie i szczególną troskę o wychowanie dzieci.

Zarówno Pius XI, jak i Sobór podkreślają rolę państwa w zakresie wspierania rodziny w wychowaniu dzieci: „władza państwowa powinna uznawać prawdziwą naturę instytucji małżeństwa i rodziny, ochraniać ją i popierać, strzec moralności publicznej oraz sprzyjać dobrobytowi domowemu. Należy zabezpieczyć prawa rodziców do rodzenia potomstwa i wychowywania go na łonie rodziny”²⁷.

Kontynuując wątek dotyczący prawa rodziny do wychowania, Sobór Watykański II w *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* stwierdza, że „rodzice, ponieważ dali życie dzieciom, w najwyższym stopniu są zobowiązani do wychowania potomstwa i dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych wychowawców”²⁸. Za tym prawem idą konsekwencje: „do rodziców należy stworzyć taką atmosferę rodzinną, przepojoną miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, aby sprzyjała całemu osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci”²⁹. W rodzinie chrześcijańskiej dziecko nawiązuje pierwsze relacje społeczne, by następnie wejść do obywatelskiej wspólnoty ludzkiej i do ludu Bożego.

²⁵ Por. B. Pyzik, *Odpowiedzialne rodzicielstwo – wyzwaniem wobec współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), Toruń 2010, s. 567–581.

²⁶ *Sobór Watykański II, Konstytucje, dekryty, deklaracje, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, 1965, 537–620.

²⁷ Tamże.

²⁸ *Sobór Watykański II, Konstytucje, dekryty, deklaracje, Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, 1965, s. 313–324.

²⁹ Tamże, s. 316.

W *Deklaracji* podkreślono nie tylko rolę rodziny w wychowaniu dzieci, ale także rolę państwa i Kościoła: „obowiązek wychowania ciążyący w pierwszym rzędzie na rodzinie, która potrzebuje pomocy całej społeczności. Oprócz więc praw rodziców i tych, którym oni powierzają część zadania wychowawczego, pewne obowiązki i prawa przysługują państwu, ponieważ do niego należy organizowanie tego, czego wymaga wspólne dobro doczesne. Do jego zadań należy popieranie różnymi sposobami wychowania młodzieży, a mianowicie: ochrona obowiązków i praw rodziców oraz innych, którzy mają udział w wychowaniu, dopomaganie im; przejmowanie wedle zasady pomocniczości wychowania w wypadku braku inicjatywy ze strony rodziców i innych społeczności, lecz z uwzględnieniem życzeń rodziców; ponadto zakładanie własnych szkół i instytucji, w miarę jak dobro wspólne tego wymaga (...). W szczególności wreszcie sposób obowiązek wychowawczy należy do Kościoła nie tylko dlatego, że winno się go uznać również za społeczność ludzką zdolną do pełnienia funkcji wychowawczej, lecz nade wszystko dlatego, że ma on zadanie wskazywania wszystkim ludziom drogi Zbawienia, a wierzącym udzielania życia Chrystusowego i wspomagania ich ustawiczną opieką, aby mogli osiągnąć pełnię tego życia”³⁰.

Odnowione przez Sobór Watykański II spojrzenie na małżeństwo i rodzinę było kontynuowane i rozwijane przez papieża Jana Pawła II adhortacją *Familiaris Consortio* – *O zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym* z 22 listopada 1981 roku. Była ona dopełnieniem określonego procesu ewolucji, który dokonał się w myśli teologiczno-pedagogicznej Kościoła. Treści zawarte w adhortacji Jan Paweł II przywoływał i rozwijał w całym swoim nauczaniu dotyczącym małżeństwa i rodziny.

Szczególnie ważna – zdaniem Jana Pawła II – jest miłość, będąca źródłem małżeństwa i rodziny. I właśnie miłość, która jest podstawowym i wrodzonym powołaniem każdej istoty ludzkiej, zajmuje ważne miejsce w omawianej adhortacji. „Z miłością wiąże się płciowość, poprzez którą mężczyzna i kobieta oddają się wzajemnie we właściwych i wyłącznych aktach małżeńskich, nie jest bynajmniej zjawiskiem czysto biologicznym, lecz dotyczy samej wewnętrznej istoty osoby ludzkiej jako takiej. Urzeczywistnia się ona w sposób prawdziwie ludzki tylko wtedy, gdy stanowi integralną część miłości, którą mężczyzna i kobieta wiążą się z sobą aż do śmierci. Takie całkowite oddanie dotyczy także wymogów odpowiedzialnego rodzicielstwa, które będąc w rzeczywistości nastawione na zrodzenie istoty ludzkiej, przewyższa swą naturą porządek czysto biologiczny i nabiera w całej pełni wartości osobowych, a dla jej harmonijnego wzrostu konieczny jest trwały i zgodny wkład obojga rodziców”³¹. Dalej czytamy: „Jedynym miejscem umożliwiającym takie oddanie w całej swej prawdzie jest małżeństwo, czyli przymierze miłości małżeńskiej lub świadomy i wolny wybór, poprzez który mężczyzna i kobieta przyjmują wewnętrzną wspólnotę życia i miłości, zamierzono-

³⁰ Tamże, s. 313–324.

³¹ Jan Paweł II, *O małżeństwie i rodzinie*, Warszawa 1983, s. 39.

na przez samego Boga. Małżonkowie oddając się sobie, wydają z siebie nową rzeczywistość – dziecko, żywe odbicie ich miłości, trwałą znak jedności małżeńskiej oraz żywą i nierozłączną syntezę ojcostwa i macierzyństwa”³².

W omawianym dokumencie pojawia się nowy termin prawo-obowiązek, który koncentruje się na prawie dziecka do życia i do wychowania. Prawo dziecka do wychowania w naturalny sposób staje się obowiązkiem rodziców, ponieważ to oni dali życie. „Zadanie wychowania wypływa z najbardziej pierwotnego powołania małżonków do uczestnictwa w stwórczym dziele Boga: rodząc w miłości i dla miłości nową osobę, która sama w sobie jest powołana do wzrostu i rozwoju, rodzice tym samym podejmują zadanie umożliwiania jej życia w pełni ludzkiego”³³. Jan Paweł II przywołuje tekst Soboru Watykańskiego II: „Prawo – obowiązek rodziców do wychowania jest czymś istotnym i jako taki związany jest z samym przekazywaniem życia ludzkiego; jest on pierwotny i mający pierwszeństwo w stosunku do zadań wychowawczych innych osób, z racji wyjątkowości stosunku miłości łączącej rodziców i dzieci, wyklucza zastępstwo i jest niezbywalny, dlatego nie może być całkowicie przekazany innym, ani przez innych zawłaszczony”³⁴.

To są zasadnicze racje, na podstawie których Papież przypomina główne zadania wychowawcze rodziny chrześcijańskiej.

1. Tworzenie wspólnoty, której źródłem i jednocześnie celem jest miłość. Dziecko jako członek tej wspólnoty czuje się akceptowane, będąc istotną częścią organizmu rodzinnego, a to prowadzi do prawidłowego ukształtowania jego tożsamości i hierarchii wartości³⁵.
2. Służba życiu rozumiana jako przekazywanie – przez rodzenie – obrazu Bożego z człowieka na człowieka.
3. Udział w rozwoju społeczeństwa przez rodzenie obywateli oraz naukę tych cnót społecznych, które stanowią o życiu i rozwoju społeczeństwa.
4. Uczestnictwo w życiu i posłannictwie Kościoła.

Wspomniana służba życiu wypełnia się dzięki wychowywaniu religijnemu. Wśród istotnych wartości, którym przez wychowanie ma służyć rodzina, Jan Paweł II wymienia między innymi niezależność dóbr materialnych (więcej wart jest człowiek z racji tego, czym jest niż ze względu na to, co posiada), poczucie sprawiedliwości (która jedyna prowadzi do poszanowania godności osobistej każdego człowieka), poczucie miłości (jako podstawy szczerzej troski i bezinteresownej służby wobec drugih, a zwłaszcza najbardziej potrzebujących), wychowanie seksualne (stanowiące prawo i podstawowy obowiązek rodziców), wychowanie do czystości (jako wartości, która doprowadza osobę do prawdziwej dojrzałości i uzdalnia ją do szanowania i rozwijania oblubieńczego sensu ciała)³⁶.

³² Tamże, s. 41.

³³ Tamże, s. 57.

³⁴ Tamże.

³⁵ G. Grzybek, *Etyka, rozwój, wychowanie*, Bielsko-Biała 2007, s. 78.

³⁶ Jan Paweł II, *O małżeństwie...*, s. 33–98.

Integralną część adhortacji *Familiaris Consortio* stanowi *Karta Praw Rodziny* wydana przez Stolicę Apostolską 22 października 1983 roku. *Karta* wyróżnia się spośród wyżej opisanych dokumentów kościelnych tym, że została ujęta w formie przyjętej dla aktów prawa międzynarodowego, przy użyciu podobnej co one techniki legislacyjnej, i napisana jest językiem prawniczym. Taka formuła została użyta celowo, gdyż *Karta* mówi o prawach, a te przemawiają językiem prawniczym³⁷.

Treść *Karty Praw Rodziny* stanowi powtórzenie i kontynuację myśli na temat rodziny, jej wartości, zadań i misji w nauczaniu Kościoła, jej głównym celem zaś jest lepsze, precyzyjne, uporządkowane i usystematyzowane przedstawienie podstawowych praw należnych rodzinie.

Karta Praw Rodziny skierowana jest przede wszystkim do rządów, do organizacji rządowych, do rodzin, do wszystkich, mężczyzn i kobiet. Według Kościoła rządy powinny rozpowszechniać podstawowe prawa rodziny i dążyć do ustawodawstwa i polityki rodzinnej, które by ją ochraniały. Organizacje rządowe natomiast nie mogą nie dostrzegać łamania praw rodziny czy godzić się na ich łamanie. Przedłożenie *Karty* samym rodzinom ma na celu umocnienia w nich świadomości wartości rodzinnych, ich praw i zadań. Wreszcie *Karta* zwraca się do wszystkich, mężczyzn i kobiet, aby umacniali instytucję, którą jest **rodzina**.

Karta Praw Rodziny rozpoczyna się od wstępu, w którym przedstawiony jest model rodziny katolickiej, opisana rodzina jest jednak rodziną powszechną, a jej model – modelem uniwersalnym: „rodzina zbudowana jest na małżeństwie, głębokim i uzupełniającym się związku mężczyzny i kobiety, który opiera się na nierozdzielnej więzi małżeństwa zawartego dobrowolnie i publicznie otwartego na przekazywanie życia”³⁸.

W dalszej części wstępu czytamy, że rodzina ma największe możliwości nauczania i przekazywania wartości kulturalnych, etycznych, społecznych, duchowych i religijnych, istotnych dla rozwoju i powodzenia własnych członków oraz społeczeństwa. Rodzina jest podstawową komórką społeczną, dlatego społeczeństwo powinno wspierać ją w zakresie pomocy politycznej, ekonomicznej, społecznej i prawnej – tak aby ją umacniać w wywiązywaniu się z jej zadań.

Dalsza część *Karty* stanowi katalog praw spisany w formie artykułów. Niektóre z nich zostaną z konieczności pominięte, a inne będą ujęte w formie skróconej. Otóż:

Każdy mężczyzna i każda kobieta ma prawo do pobrania się i założenia rodziny. Z uwzględnieniem obowiązków wobec samych siebie, dzieci już narodzonych, rodziny i społeczeństwa, małżonkowie mają prawo decydować o czasie narodzin i liczbie dzieci. Jednakże podstawowym prawem, jakie powinni uwzględniać

³⁷ A. Grześkowiak, *Rodzina według karty praw rodziny Stolicy Apostolskiej*, w: *Rodzina środowiskiem życia*, Częstochowa 1994, s. 154–190.

³⁸ *Karta Praw Rodziny*, Pelplin 1983, *Wstęp*.

wszyscy ludzie, jest prawo do życia – dlatego antykoncepcja, sterylizacja, aborcja, a także wszelkie eksperymenty medyczne są pogwałceniem tego prawa.

Władze publiczne powinny wspierać instytucjonalną wartość małżeństwa oraz pomóc w tym, co dotyczy wydania na świat i wychowania dzieci. Każde dziecko, niezależnie od sytuacji rodzinnej, ma prawo do opieki społecznej i do troski o pełny rozwój ich osobowości. Co więcej, państwo, poprzez odpowiednie ustawy, powinno pomóc sierotom, dzieciom pozbawionym rodziców czy opiekunów lub innym dzieciom w trudnej sytuacji rodzinnej.

W treści artykułu 5. odnajdujemy prawo przytoczone w temacie niniejszej pracy – prawo do wychowania dzieci. Wynika ono z faktu, że to rodzice dali życie dzieciom, dlatego muszą być uznani za pierwszych i głównych wychowawców. Rodzice mają prawo wychować potomstwo zgodnie ze swoimi przekonaniami moralnymi i religijnymi, z uwzględnieniem tradycji kulturalnych rodziny, które sprzyjają dobru i godności dziecka³⁹.

Rodzice jako główni wychowawcy mają prawo do wyboru szkół, zgodnie z własnymi przekonaniami.

W innym miejscu odnajdujemy prawo istnienia rodziny wyrażające się między innymi jako uznanie i wspieranie godności, niezależności, intymności, integralności i stałości rodziny przez władze publiczne. Na wymienione wartości negatywnie wpływa rozwód, który narusza instytucję małżeństwa i rodziny.

Małżonkowie mają prawo do wolności religijnej, a także mogą dokonywać swobodnego wyboru programów wychowania religijnego, i nie mogą być z tego powodu poddawani dyskryminacji⁴⁰. Państwo i inne podmioty prowadzące wychowanie dziecka wychowują je bowiem w imieniu rodziców, na podstawie ich zgody, a w pewnej mierze nawet na ich zlecenie.

Spośród praw mówiących o roli państwa we wspieraniu rodziny szczególnie warte uwagi jest to, które mówi o konieczności adekwatnej płacy oraz wynagrodzenia pracy domowej jednego z rodziców. Dobrze, aby matka nie była zmuszona do pracy poza domem ze szkodą dla życia rodziny, a zwłaszcza wychowywania dzieci⁴¹.

Poszanowanie godności i równe prawa przysługują zarówno mężczyźnie, jak i kobiecie, zarówno osobie w małżeństwie, jak i bezżennej, zarówno osobie pracującej, jak i zajmującej się domem.

Jak ważną i doniosłą rolę odgrywała ta wypowiedź Stolicy Apostolskiej w nauczaniu o rodzinie dowodzi wielokrotne przywoływanie jej treści w przemówieniach Jana Pawła II, a także w *Liście do Rodzin*.

W *Liście do Rodzin* (*Gratissimam Sane* z 2 lutego 1994 roku) Ojciec Święty naucza, że wspólnym dobrem małżeństwa jest miłość, wierność i uczciwość małżeńska oraz trwałość związku. Wartości te są dobrym fundamentem dla od-

³⁹ *Karta Praw Rodziny*, art. 5, Pelplin 1983,

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

powiedzialnego rodzicielstwa: „małżeństwo niesie ze sobą szczególną odpowiedzialność za dobro wspólne, naprzód małżonków, a z kolei za dobro wspólne rodziny. Tym wspólnym dobrem jest człowiek, jest wartość osoby, która jest miarą godności człowieka”⁴².

Jan Paweł II zaznacza, że „bezpośrednimi wychowawcami w stosunku do swoich dzieci pozostają na pierwszym miejscu rodzice. Rodzice mają też w tej dziedzinie pierwsze i podstawowe uprawnienia. Są wychowawcami, ponieważ są rodzicami”⁴³.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż Papież wyraźnie mówi już nie o prawie do wychowania, a o powołaniu, bo przez wychowanie rodzice stają się uczestnikami ojcowskiej, a zarazem macierzyńskiej pedagogii Boga⁴⁴.

Zwieńczeniem działalności prorodzinnej Kościoła katolickiego jest beatyfikowanie – z powodu heroicznej wierności Ewangelii w życiu małżeńskim i rodzinnym – małżeństwa Alojzego i Marii Beltrame Quattrocchi⁴⁵, a także ogłoszenie świętą Beretty Molli – za godną naśladowania postawę macierzyńską.

Podsumowanie

Przedstawiona w skrócie myśl Kościoła katolickiego dotycząca prawa rodziny do wychowania swoich dzieci stanowi zaledwie szkic.

Refleksja podjęta w tej pracy pokazuje wyraźnie, że problematyka dotycząca prawa do wychowania dziecka w rodzinie od dawna była w kręgu zainteresowania i troski Kościoła. Od czasu nauki głoszonej przez Leona XIII podstaw wychowawczego posłannictwa rodziny Kościół upatruje przede wszystkim w prawie naturalnym, przy czym na poszczególnych etapach dziejów problematyka ta była ukazywana w różnym kontekście. Przed Soborem dyskusja na temat naturalnego prawa rodziców do wychowania toczyła się głównie ze zwolennikami koncepcji podważających pierwszeństwo rodziców w wychowaniu dziecka. Za czasów Piusa XII nastąpiła zmiana – prawo natury stało się istotnym argumentem mającym na celu budzenie w rodzicach motywacji do podjęcia misji wychowawczej⁴⁶.

Reasumując, w kwestii prawa rodziny do wychowania można dostrzec pewną ewolucję, na którą niewątpliwie wpłynęły czynniki społeczne i kulturowe.

⁴² *List do Rodzin Ojca Świętego Jana Pawła II*, Sandomierz 1994.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ J. Wilk, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w świetle doktryny Kościoła katolickiego*, w: *Pedagogika katolicka. Wybrane zagadnienia*, A. Rynio (red.), Stalowa Wola 1999, s. 284–298.

⁴⁵ Alojzy i Maria Beltrame Quattrocchi są pierwszym małżeństwem w dziejach Kościoła katolickiego wyniesionym do chwały ołtarzy za: R. Jusiak, *Kościół katolicki wobec wybranych kwestii społecznych i religijnych w Polsce*, Lublin 2009.

⁴⁶ S. Dziekoński, dz. cyt.

Za Janem Pawłem II można powiedzieć, że „Kościół uważa służbę rodzinie za jedno ze swych najistotniejszych zadań. Nauka Kościoła zawiera prawdę o rodzinie jako jednym z najcenniejszych dóbr ludzkości, które należy chronić, strzec z miłością i bronić przed zagrożeniami”⁴⁷. W tym miejscu należy więc zapytać, jak pomóc rodzinie, aby mogła przewycięzać kryzysy i odpierać zagrożenia współczesnego świata w celu odegrania właściwej sobie roli w dziele wychowania potomstwa. Odpowiedzi na to pytanie można udzielić jedynie z uwzględnieniem słów Jana Pawła II: „Nie ma skuteczniejszej drogi odrodzenia społeczeństw, jak ich odrodzenie poprzez zdrowe rodziny”⁴⁸.

Bibliografia

- Bagrowicz J., *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000.
- Bartnik C.S., *Dogmatyka katolicka*, Lublin 2009.
- Biliński K., *Papieże. Twórcy katolickiej nauki społecznej*, Toruń 2005.
- Borutka T., Mazur J., Zwoliński A., *Katolicka nauka społeczna*, Częstochowa–Jasna Góra 1999.
- Dulls S.J.A., *Blask wiary. Wizja teologiczna Jana Pawła II*, Kraków 2005.
- Dziekoński S., *Formacja chrześcijańska dziecka w rodzinie w nauczaniu Kościoła*, Warszawa 2006.
- Encyklopedia katolicka*, t. 4, R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Ryglewicz (red.), Lublin 1985.
- Encyklopedia popularna PWN*, wyd. 3, A. Karwowski (red.), Warszawa 1982.
- Grzeškowiak A., *Rodzina według Karty Praw Rodziny Stolicy Apostolskiej*, w: *Rodzina środowiskiem życia*, Częstochowa 1994.
- Grzeškowiak A., *Ojcu Świętemu w odpowiedzi na List do Rodzin*, w: *Nadzieje i zagrożenia współczesnej rodziny*, O.W. Kawecki CSsR (red.), Kraków 1994.
- Grzybek G., *Etyka, rozwój, wychowanie*, Bielsko-Biała 2007.
- Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym, Familiaris Consortio*, Rzym 22.11.1981, wydanie polskie Wrocław 1994.
- Jan Paweł II, *O małżeństwie i rodzinie*, Warszawa 1983.
- Jusiak R., *Kościół katolicki wobec wybranych kwestii społecznych i religijnych w Polsce*, Lublin 2009.
- Karta Praw Rodziny*, Pelplin 1983.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Poznań 2002.
- Kościół, rodzina, wychowanie*, Warszawa 1998.
- List do Rodzin Ojca Świętego*, Sandomierz 1994.
- Łuczyński A., *Rola pedagogiki chrześcijańskiej w kształtowaniu pozytywnego rozumienia małżeństwa i rodziny*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), Toruń 2010.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Z przemówienia Jana Pawła II w Szczecinie, 11.06.1987.

- Martin R., *Mężowie, żony, rodzice, dzieci. Fundamenty rodziny chrześcijańskiej*, Kraków 1993.
- Misiaczek K., *Koncepcje nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po koncordacie z 1984 r.*, Warszawa 1999.
- Mleczak P., *Prawo-obowiązek rodziny do wychowywania w wypowiedziach Papieża od Leona XIII do Jana Pawła II*, Lublin 1992.
- Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży, Divini illius Magistri*, Rzym 31.12.1929, Kielce 1947.
- Pyzik B., *Odpowiedzialne rodzicielstwo – wyzwaniem wobec współczesnej pedagogiki chrześcijańskiej*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), Toruń 2010.
- Skorowski H., *Rodzina i jej prawa we współczesnym społeczeństwie demokratycznym w świetle katolickiej nauki społecznej*, w: *Kościół, rodzina, wychowanie*, Warszawa 1998.
- Sobór Watykański II, Konstytucje, dekrety, deklaracje*, wyd. III, Poznań 1968: *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym, Gaudium es spes*, 7.12.1965.
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, Gravissimum educationis*, 28.10.1965.
- Stefanek S., *Dokumenty Kościoła o Rodzinie*, w: *Rodzina środowiskiem życia*, Częstochowa 1994.
- Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, A. Maryniarczyk (red.), Lublin 2001.
- Wielka encyklopedia powszechna PWN*, t. 3, B. Suchodolski (red.), Warszawa 1964.
- Wilk J., *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w świetle doktryny Kościoła katolickiego*, w: *Pedagogika katolicka*, A. Rynio (red.), Stalowa Wola 1999.

Abstract

Parent's Right to Bring up Their Children in Doctrine of Catholic Church as an Articulation of Human's Natural Rights

Duty of modern, democratic country is taking care of every human being and of community. The basic unit of community is marriage between man and woman based on love and understanding. This ingredients are very important for proper develop of a child.

Family in present times is under the influence of huge political, social and cultural changes. Consequences of this changes can be positive or negative. From one side, people have more personal freedom and more opportunities to develop higher quality of their marriage. People pay more attention to dignity of a women and responsibility of parenthood. From the other hand there is a factor of demotion of some basic values of family. In some cases a social permission to deviant relationships, abortion and rights to deprive child from their parents exists.

Lots of politics, wanting to solve family problems, try to focus on wisdom of Catholic Church. This is a reason for a closer look on a family and its rights in a light of doctrine of Catholicism.

All of the analysis contained in this article concern two fields: first includes the notion of „doctrine”, second includes analysis of documents, witch says about family rights to bringing up: Leon XIII's encyclicals *Arcanum divinae sapientiae* from 1880 AD, *No-*

bilissima Gallorum Gens from 1884 AD, *Officio Sanctissimo* from 1887 AD, *Militantis Ecclesiae* from 1897 AD, Pius XI's encyclicals *Divini illius Magistri* from 1929 AD, The Second Vatican Council, Vatican II, *Familiaris Consortio* from 1981 AD, The family's rights charter, Letters to families.

**PEDAGOGIE
KATOLICKICH ZGROMADZEŃ ZAKONNYCH
WYBRANE ZAGADNIENIA**

**EDUCATIONAL PRACTICES
OF CATHOLIC MONASTIC CONGREGATIONS**

Bartłomiej Gołek

Uniwersytet Jagielloński

KULTUROTWÓRCZE ODDZIAŁYWANIE INSTYTUTÓW ZAKONNYCH

Wprowadzenie

Inspirujący wpływ chrześcijaństwa na kształt kultury duchowej i materialnej zarówno w naszym kraju, jak i w całej Europie wciąż wydaje się niedostatecznie dostrzegany. Znikoma jest między innymi świadomość kulturotwórczego wymiaru funkcjonowania zgromadzeń zakonnych. Od początku swego istnienia zakony chrześcijańskie wносиły tymczasem wiele w rozwój kultury i cywilizacji. „Monastryczne wspólnoty odegrały znaczącą rolę w wielu dziedzinach życia – zwłaszcza na polu kultury, szkolnictwa, sztuki oraz – w przeszłości – rolnictwa. W naszym kraju wspólnoty zakonne znalazły ponadto swoje miejsce w działalności społecznej, narodowej i patriotycznej”¹. Niewielu zauważa bogatą działalność zakonów w obszarze kultury i życia społecznego, wciąż funkcjonują stereotypy przedstawiające klasztory jako obiekty zamknięte na nowe myśli i prądy, a zakonników – jako osoby uciekające od „świata” i nierozumiejące potrzeb dzisiejszego człowieka. Warto zatem zwrócić uwagę na doniosłą rolę kulturotwórczą zakonów, na umiejętność ewoluowania myśli teologicznej, na odważny dialog zakonników z nową wielokulturową rzeczywistością. Na potrzebę określenia terminu „kulturotwórcze oddziaływanie” przyjęto tu szeroką, antropologiczną definicję kultury, a także ujęcie personalistyczne, charakterystyczne dla chrześcijańskiego rozumienia kultury.

¹ J. Marecki, *Zakony męskie w Polsce*, Kraków 1997, s. 10.

1. Rozumienie i znaczenie kultury w religii chrześcijańskiej

Każda próba zdefiniowania kultury rodzi liczne wątpliwości i wydaje się niewystarczająca, o czym świadczy ogromna liczba nagromadzonych do dziś w literaturze przedmiotu definicji. Jak pisze Czesław Bartnik, „Stajemy przed problematyką wielorako trudną. Nie bardzo wiemy, co to jest naukowo kultura, sztuka, religia. Jak uchwycić te zjawiska i przeżycia w sposób uprawomocniony, skoro płyną one także szerokim i głębokim nurtem poza ekranem naszej świadomości, poza pasmem naszego języka, poza zapisem społecznym”². Tak oto każda próba zdefiniowania kultury rodzi potrzebę doprecyzowania dopiero co zaproponowanej formuły i być może to właśnie sprawia, że w którymś momencie należy przerwać ten proces doskonalenia i zaproponować jakiś problem badawczy, który oderwie nas od czysto pojęciowych spekulacji. Wprawdzie kultury nie da się ogarnąć z pozycji zewnętrznego obserwatora, i zawsze pozostaje badanie jej od wewnątrz, w roli uczestnika, możliwe jest jednak zmaganie się z nią³.

Ciekawa definicja kultury została opracowana podczas Soboru Watykańskiego II: „Mianem kultury w sensie ogólnym określa się wszystko, czym człowiek doskonali i rozwija wielorakie uzdolnienia swego ducha i ciała; stara się drogą poznania i pracy poddać sam świat pod swoją władzę; czyni bardziej ludzkim życie społeczne tak w rodzinie, jak i w całej społeczności państwowej przez postęp obyczajów i instytucji; wreszcie w dziełach swoich w ciągu wieków wyraża, przekazuje i zachowuje wielkie doświadczenia duchowe i dążenia w tym celu, aby służyły one postępowi wielu, a nawet całej ludzkości”⁴. Mamy tutaj wyróżnione doskonalenie moralne, rozwój uzdolnień zgodnie z klasycznym określeniem kultury, opanowywanie świata przez poznanie, pracę i czynienie życia bardziej ludzkim dzięki postępowi, a wreszcie przekaz dziedzictwa. Zdaniem Bartnika określenie soborowe kultury trzeba jeszcze uzupełnić przez istotną relację osobową, indywidualną i społeczną. Personalistycznie biorąc, kultura to wszechstronna humanizacja rzeczywistości. „Kultura jest osobowym sposobem tematycznej samorealizacji człowieka, zaraz po akcie jego zaistnienia i wejścia w czasoprzestrzeń historyczną. Jest to konieczna modalność człowieka, który sam z siebie nie jest spełniony, lecz musi się dopiero spełniać na różnych drogach bytowania, między innymi właśnie przez kulturę. Kultura nie ogranicza się do jakiegoś wąskiego pasma życia i działania, lecz obejmuje wszelkie relacje człowieka: do siebie samego, do drugiego człowieka, do społeczeństwa, do narodu, do przyrody i do wszelkiej rzeczywistości, łącznie z Bogiem. Kultura jest jednocześnie i najgłębszym wyrazem człowieka, czyli staje się także językiem, który

² Cz. Bartnik, *Kultura i świat osoby*, Lublin 1999, s. 29.

³ J. Sójka, *Kulturoznawcza pasja filozofa*, w: *Kultura jako przedmiot badań. Studia filozoficzno-kulturoznawcze*, B. Kotowa, J. Sójka (red.), Poznań 2001, s. 41–42.

⁴ Podaje za: Cz. Bartnik, dz. cyt., s. 30.

ma swoją sferę znakową (zewnątrzną) i znaczeniową (wewnętrzną)”⁵. Bartnik wyróżnia jeszcze trzy podstawowe piony tak rozumianej kultury: „kultura duchowa – oznacza ona tematyzację jaźni, autointerpretację człowieka, samowyraz osoby, ukazanie relacji do Boga, wartości najwyższych, moralność, duchowość, idee, organizację poznań, dążeń i uczuć. Paralelnie i dopełniającą kulturą materialną obejmuje ciało, życie fizyczne, ekonomię, pracę, technikę, dorobek ludzki, wytwory, dzieła, opanowywanie przyrody, przemysł, urbanizację. Pośrodku jest cywilizacja, która łączy się ze społecznym i socjalnym wyrazem życia: język, folklor, pismo, systemy znaków międzyludzkich, prawo, nauka, wychowanie, tradycja, historia, instytucje, struktury wsi i miast, style życia, modele socjalne, ustroje, postęp, zorganizowany świat zabawy i rozrywki, komunikacja socjalna, znaczenie klas, ideologie docelowe i reformatorskie. Rzecz jasna, że te trzy poziomy nie istnieją rozdzielnie, przeciwnie: są czymś organicznie jednym, ale mają swoje podzakresy i akcenty”⁶.

Zaproponowana wyżej globalna i zintegrowana definicja kultury jest charakterystyczna dla ujęcia antropologicznego, w którym termin „kultura” obejmuje wszystko to, co człowiek czyni i w czym się wyraża jako człowiek. Jak pisał lubelski teolog – Wincenty Granat, kulturą nazywamy wszelką działalność człowieka, za pomocą której rozwija on w sposób rozumny siebie i świat, tworząc nowe wartości różniące się od przyrody; kultura to więc styl życia człowieka i gromad ludzkich ujawniający się w twórcach ich pracy⁷. Człowiek nie jest tylko istotą naturalną w znaczeniu przyrodniczym, ale przede wszystkim istotą kulturalną, uczestniczącą w procesie przeżywania i tworzenia podmiotowych wartości. Zdaniem Bogdana Suchodolskiego kultura obejmuje przede wszystkim sposoby życia, współżycia między ludźmi, wytwarzania dóbr materialnych i symbolicznych, systemy wartości, technikę, pracę, obyczaje, moralność, prawo, naukę i religię⁸. Według Ireny Wojnar kultura stanowi swoistą postawę człowieka, wyrażającą się w jego wrażliwości, otwartości i kreatywności. Jest rzeczywistością, w której i dzięki której człowiek staje się ludzki⁹. „Kultura nie może być więc traktowana jako przypadkowa dekoracja człowieka, lecz jako coś konstytutywnego, gdyż bez kultury trudno byłoby nawet mówić o człowieczeństwie”¹⁰.

Wincenty Granat wskazuje na **naturalny związek kultury z religią chrześcijańską oraz na wynikającą z tego związku obecność działań kulturalnych w pracy Kościoła**. Rozważania te wydają się istotne z punktu widzenia podjętego w niniejszym artykule tematu. „Według teologii chrześcijańskiej ostatecznym

⁵ Tamże, s. 30–31.

⁶ Tamże, s. 31–32.

⁷ Podaję za: M. Puchała, *Kulturotwórczy wymiar chrześcijaństwa jako motyw jego wiarygodności* (Wincenty Granat), Poznań 2002, s. 19.

⁸ Podaję za: B. Jedlewska, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 1999, s. 41.

⁹ Tamże.

¹⁰ M. Nowak, *Kultura jako wyzwanie i droga rozwoju pedagogiki w: Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.), Lublin 1998, s. 166.

źródłem kultury jest Bóg, który stwarzając człowieka uzdolnił go i powołał do tworzenia kultury. Rozumienie kultury jest nierozdzielnie związane z samą koncepcją człowieka. (...) Człowiek jako obraz Boga, będącego aktywnością najwyższą, jest twórcą kultury z samej swej natury, przetwarzając siebie i środowisko, w którym żyje; tworzenie tedy kultury jest postulatem i obowiązkiem ludzkim¹¹. Kościół niesie więc pomoc każdemu człowiekowi, całemu społeczeństwu i aktywności ludzkiej, wiedząc, że do prawdziwego i pełnego człowieczeństwa osoba ludzka dochodzi nie inaczej niż przez kulturę; stara się więc wnosić swój chrześcijański wkład w kulturę ludzką¹². Jak zauważa Czesław Bartnik, kultura i religia w Polsce ucieleśniają się na różne sposoby w świecie jednostek, w Kościele, w regionie, w parafii, miastach, wsiach, zakonach, seminariach duchownych, uczelniach katolickich i państwowych, w ruchach, w związkach społeczno-politycznych, w liturgii. Kościół winien iść wszystkimi drogami ku człowiekowi: głoszenie Ewangelii i katecheza, liturgia, rozwijanie małych wspólnot chrześcijańskich, akcje socjalne i charytatywne, rozwój nauk o człowieku, wielopłaszczyznowy dialog, sztuka i inne. Kościół musi się spotkać z kulturą na całej jej przestrzeni. Dialog Kościoła z kulturą wydaje się nieodzowny i ma prowadzić do podnoszenia poziomu kultury przez rozwój religijności oraz do rozwijania religijności przez podnoszenie kultury, zwłaszcza duchowej¹³. Mówi się dziś, że aby nie zaprzepaścić samego człowieka, po rewolucji naukowo-technicznej musi przyjść rewolucja humanistyczna, szybki rozwój nauk przyrodniczych oraz intensywna technizacja życia współczesnego wymagają ożywionego rozwoju kultury duchowej. Zdaniem Mariana Puchały kryzys współczesnej kultury wymaga tym większej aktywności Kościoła skierowanej na zachowanie jej wymiaru personalnego, ratowanie tożsamości człowieka. Autor pisze: „Kościół, akceptując potrzebę takiej kultury, akcentuje nieodzowność rozwijania różnych form kultury umysłowej i religijnej: poznawczej, artystycznej, moralnej. To wszystko zakłada rozkwit kultury integralnej, kultury dążącej do pełnego rozwoju osoby ludzkiej, w której na pierwszy plan wysuwają się wartości inteligencji, woli, sumienia, braterstwa. Bez takiej kultury integralnej zagrożony jest los człowieka – indywidualnej osoby i całego społeczeństwa. Osłabianie czy niszczenie kultury duchowo-ideowej grozi współczesnemu człowiekowi utratą jego tożsamości. Otwiera się zatem tutaj wielkie pole działania dla Kościoła, którego największy i najważniejszy wkład w kulturę dokonuje się w przemianie osobowej człowieka oraz w przemianie wspólnoty wierzących i w jej rozwoju. Dla Kościoła bowiem miarą kultury jest człowiek, jako jej twórca, podmiot i cel. Tylko taka kultura posiada jakąś wartość – jest kulturą autentyczną – która sprzyja rozwojowi człowieka, jego doskonaleniu, jego wyzwoleniu; tylko wtedy staje się znakiem wiarygodności chrześcijaństwa”¹⁴. Postuluje się więc w Kościele osobowy model kultury, w którym osoba ludzka

¹¹ Podaję za: M. Puchała, dz. cyt., s. 23.

¹² Tamże, s. 77.

¹³ Cz. Bartnik, dz. cyt., s. 91–94.

¹⁴ M. Puchała, dz. cyt., s. 116.

byłaby traktowana jako cel wszelkiego działania, a nauka i technika byłyby narzędziami rozwoju człowieka i drogą do pogłębienia solidarności międzyludzkiej.

Solidarne przymierze Kościoła z kulturą wypływa zatem z chrześcijańskiej doktryny, ze wzajemnych relacji wiary i kultury. Wiara dostarcza tej głębokiej wizji człowieka, której potrzebuje kultura. Ale i przeciwnie: wiara potrzebuje kultury dla jej pełniejszego wyrazu w historii doczesnej. „Wiara żyje w konkretnej rzeczywistości i w niej oraz poprzez nią obleka się w ciało. Wiara, która nie staje się kulturą, jest wiarą nie w pełni przyjętą. Wiara, która znalazłaby się na marginesie tego, co ludzkie, a zatem na marginesie kultury, byłaby wiarą okaleczoną, byłaby wiarą w stanie autodestrukcji. Wiara rodzi i tworzy kulturę, a kultura zrodzona z wiary staje się argumentem wiarygodności chrześcijaństwa”¹⁵. Kultura jest więc fundamentem bytowym wiary, bez podłoża kulturowego wiara nie może istnieć ani się rozwijać. Kultura umożliwia pogłębianie i przekazywanie chrześcijańskiej wizji rzeczywistości, dlatego chrześcijanin powołany jest do tego, aby wносить wkład w rozwój kultury. Mając to na uwadze, „Kościół spogląda z sympatią na wielorakie przejawy kultury. Jest przyjacielem ludzi kultury. Popiera rozwój kultury. A czyni to wszystko, mając na celu służbę wielkiej sprawie osoby ludzkiej. Ze względu na człowieka Kościół pełni funkcję twórczą, inspiracyjną i dynamizującą różne formy kultury”¹⁶.

Świadectwo twórczego przenikania wiary i kultury odnajdujemy – tak w wiekach minionych, jak i współcześnie – w działalności katolickich wspólnot zakonnych.

2. Geneza i sens życia konsekrowanego w Kościele. Kulturotwórczy wymiar działalności zakonów i zgromadzeń zakonnych

Od zarania dziejów Kościoła istnieli chrześcijanie poszukujący duchowości głębszej niż ta, którą przynosił chrzest. Z *Pasterza Hermasa*, dokumentu z II wieku po Chrystusie, napisanego przez nieznanego Rzymianina, dowiadujemy się, że już w początkach chrześcijaństwa żyły dziewice-ascetki cieszące się wśród chrześcijan ogromnym poważaniem¹⁷. W trakcie prześladowań i po ich zakończeniu liczni chrześcijanie podejmowali życie w samotności, a potem coraz częściej we wspólnotach. Tak rodziły się początki tego, co dziś możemy nazwać życiem zakonnym czy konsekrowanym. Szczególny rozwój tej formy życia chrześcijańskiego obserwujemy w epoce średniowiecza, kiedy to powstają wielkie wspólno-

¹⁵ Tamże, s. 124.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ B. Cole, P. Conner, *Pełnia chrześcijaństwa. Teologia życia konsekrowanego*, Poznań 1997, s. 23.

ty monastyczne: benedyktyni, cystersi, kameduli, kartuzi oraz zakony o charakterze „czynnym”, jak dominikanie czy franciszkanie. „W ciągu stuleci dziejów Kościoła tysiące mężczyzn i kobiet na wzór Apostołów porzucało wszystko, aby oddać się na wyłączną służbę Bogu i braciom i naśladować Chrystusa na drodze rad ewangelicznych, ślubując życie w czystości, ubóstwie i posłuszeństwie”¹⁸. Przez kolejne wieki aż do dziś zakony są obecne i odgrywają doniosłą rolę w życiu Kościoła.

Mówiąc o genezie życia zakonnego, musimy się odwołać do pojęcia monastycyzmu. Jak pisze badacz tej problematyki, benedyktyn Marian Kanior, „Monastycyzm (od słowa greckiego *monos* – sam jeden) jest najstarszą formą życia poświęconego Bogu i sięga pierwszych wieków chrześcijaństwa. Monastycyzm nie jest jakimś systemem teoretycznym, zawierającym pewne zasady i abstrakcyjne założenia. Nie ma też jakiegoś jednego założyciela, realizującego określone idee. Przeciwnie, jest specyficzną formą życia wewnętrznego, powstałą spontanicznie”¹⁹. Istotą jest tu życie oddane na wyłączną służbę Bogu, życie w samotności, ascezie i kontemplacji. Według Marka Derwicha, „W najszerszym znaczeniu monastycyzm bywa używany na oznaczenie wszelkich, także niechrześcijańskich, przejawów życia wspólnego realizowanego w dobrowolnym, mniej lub bardziej ścisłym odseparowaniu od społeczeństwa, a wynikającego z przesłanek religijnych. W nieco węższym, jednakże ciągle wynikającym z genezy terminu znaczeniu, monastycyzmem określa się chrześcijańskie grupy życia wspólnego”²⁰. Mowa tu o wczesnochrześcijańskich ruchach ascetycznych i zakonach tak zwanego starego typu (kontemplacyjne), w odróżnieniu od powstających od XIII wieku zakonów tak zwanego nowego typu, czyli zakonów aktywnych (czynnych). Do tych ostatnich można zaliczyć między innymi franciszkanów i będących ich odgałęzieniem kapucynów, podczas gdy kameduli, benedyktyni i cystersi to jedne z pierwszych wspólnot monastycznych. Trzeba zaznaczyć, że podział na zakony kontemplacyjne i zakony czynne jest tylko podziałem potocznym i umownym, gdyż wiele wspólnot ma charakter kontemplacyjno-czynny, sama zaś kontemplacja należy niejako do istoty duchowości zakonnej. Różne jest tylko rozłożenie akcentów między tymi dwoma wymiarami.

Historycznie biorąc, monastycyzm jest pierwszą formą życia zakonnego w Kościele i aż do dziś jedyną w Kościele wschodnim. Podstawowe zasady tego życia wykształciły się w okresie patrystycznym, za życia wielkich ojców Kościoła wschodniego i zachodniego. Pierwsze formy tradycji monastycznej, pustelniczej i wspólnotowej kształtowały się na przełomie III i IV wieku. „Ponieważ najwcześniejsze przekazy źródłowe o tej formie życia pochodzą z Egiptu, na ogół

¹⁸ K. Dębowska, *Życie konsekrowane, jego istota i aktualna sytuacja w Polsce*, w: B. Łoziński, *Leksykon zakonów w Polsce. Informator o życiu konsekrowanym*, Warszawa 1998, s. 13.

¹⁹ M. Kanior, *Monastycyzm chrześcijański – geneza, formy, cel*, „Peregrinus Cracoviensis” 1995, nr 1, s. 19.

²⁰ M. Derwich, *Monastycyzm benedyktyński w średniowiecznej Europie i Polsce. Wybrane problemy*, Wrocław 1998, s. 23.

przyjmuje się, że początków monastycyzmu należy szukać w tym kraju. Jednakże, mniej więcej w tym samym czasie, podobne praktyki ascetyczne rozwijały się także w Azji Mniejszej, zwłaszcza w Syrii”²¹.

Nas będzie interesować monastycyzm chrześcijański, którego inspiracji możemy upatrywać już w starożytności chrześcijańskiej. Na kartach Starego Testamentu czytamy o Mojżeszu, Eliaszu, Elizeuszu i innych prorokach, którzy prowadzili odosobniony, surowy tryb życia w ustawicznym dialogu z Bogiem. Jak zauważa Marian Kanior – autentycznego źródła monastycyzmu i wszelkiej ascezy chrześcijańskiej szukać należy jednakże w Osobie i nauce Jezusa Chrystusa. „Wyrzeczenie się wartości związanych z życiem światowym jest dla mnicha po prostu odpowiedzią na wezwanie Chrystusa (...), który nakazuje swoim uczniom porzucić ojca i matkę, sprzedać całe swoje mienie, rozdać je ubogim i oddać się niepodzielnemu Jemu. Sam dał ludziom przykład modlitwy, celibatu, ubóstwa i wyrzeczenia się wszelkiego posiadania, a także cierpienia aż do śmierci dla Zbawienia innych. (...) Całe ziemskie życie Jezusa Chrystusa jest jedną wielką ascezą. Do życia publicznego przygotowywał się przez czterdziestodniowy pobyt na pustyni, gdzie modlił się, pościł, milczał. (...) Życie monastyczne jest po prostu życiem według Ewangelii”²².

Początki chrześcijańskiego ruchu monastycznego sięgają przełomu starożytności i średniowiecza, wiążąc się z powstaniem reguły św. Augustyna i reguły św. Benedykta. Ważną okolicznością w rozwoju monastycyzmu na Zachodzie było poparcie tej formy życia przez Stolicę Apostolską. Szczególnie ważną rolę odegrał tu papież Grzegorz Wielki przez powierzenie mnichom pracy apostołskiej. Z jego inicjatywy wysłano grupę mnichów rzymskich z misją ewangelizacyjną na Wyspy Brytyjskie. Tej pierwszej ekspedycji przewodniczył św. Augustyn, późniejszy biskup Canterbury. Dało to początek tak owocnej w dalszych wiekach działalności misyjnej zakonów. Pierwsi mnisi, obok intensywnego życia modlitwy i kontemplacji, prowadzili także działalność naukową, studiowali, pisali księgi, przepisywali manuskrypty. W tej dziedzinie na wyróżnienie zasługuje żyjący na przełomie VII i VIII wieku mnich anglosaski Beda Czcigodny, autor licznych dzieł naukowych. Klasztory mnichów bardzo szybko stawały się ważnymi ośrodkami kultury.

Kulturotwórcze oddziaływanie zakonów chrześcijańskich jest widoczne od początku ich istnienia. Trafne wydaje się spostrzeżenie Marka Derwicha, iż „Monastycyzm, jak może żadne inne zjawisko w dziejach Europy, stanowi (...) jej wspólne dziedzictwo i infrastrukturę”²³. Wspólnota reguł, związki między klasztorami i kongregacjami zakonnymi, nieustępliwa ruchliwość zakonników sprawiały, że przez wieki to właśnie domy zakonne tworzyły stałą sieć kontaktów, wymiany i rozprzestrzeniania się idei oraz informacji. „Jeśli szukamy źró-

²¹ M. Kanior, dz. cyt., s. 20.

²² Tamże, s. 22.

²³ M. Derwich, dz. cyt., s. 14.

deł cywilizacji europejskiej, jeśli dążymy do poznania czynników sprawczych kształtujących i oddziałujących od początku na społeczeństwa naszego kontynentu, to nieuchronnie natknijemy się na monastycyzm jako zjawisko paneuropejskie, towarzyszące rozwojowi postrzymskiej Europy narodów od samych jej początków”²⁴. W dziejach średniowiecza zakony stanowiły ważny przyczynek do historii kraju, współdziałały bowiem w tworzeniu struktur państwa. Ich przełożeni często mieli wielkie wpływy na dworach królewskich i książęcych, a panujący i zamożna szlachta otaczali klasztory opieką. „Europa miała nową mapę, a zasadę jej rysowania określili mnisi. Ich ośrodki stały się dużymi wspólnotami, opactwami, korporacjami obdarzonymi lokalnymi przywilejami (...). Z ich siedzib zrobiły się centra zaludnienia, szkoły prawd najdroższych dla ludzi, sanktuaria, którym powierzano najbardziej święte sprawy”²⁵. Średniowieczne opactwa należały razem do najważniejszych ośrodków życia intelektualnego, były często pierwszymi na danym terenie ogniskami oświaty.

Według dawniejszego rozróżnienia, zawartego w kodeksie prawa kanonicznego z roku 1917, **zakon** to stowarzyszenie wiernych zatwierdzone przez władze kościelne, którego członkowie składają tak zwane śluby uroczyste, pociągające za sobą określone skutki prawne, na przykład utratę praw własności oraz zdolności nabywania majątku. Za **zgromadzenia zakonne** uważano natomiast te wspólnoty, których członkowie składali tak zwane śluby proste, które nie pociągały za sobą wyżej wymienionych skutków prawnych. Rozróżnienie to zniósł kodeks prawa kanonicznego z roku 1983, nazywając zakony i zgromadzenia zakonne instytucjami zakonnymi czy też **instytucjami życia konsekrowanego**²⁶. Kodeks ten głosi, że istota życia konsekrowanego polega na całkowitym oddaniu się człowieka Bogu, na pełnym zaangażowaniu, które osoba konsekrowana podejmuje, zobowiązując się przy tym do praktykowania przez całe życie ewangelicznych rad czystości, ubóstwa i posłuszeństwa. „Życie konsekrowane przez profesję rad ewangelicznych jest trwałą formą życia, w której wierni pod działaniem Ducha Świętego naśladując dokładniej Chrystusa, oddają się całkowicie umiłowanemu nade wszystko Bogu (...)”²⁷. Wspomniana profesja rad ewangelicznych polega na publicznym złożeniu wobec przedstawicieli Kościoła ślubów, najpierw czasowych, a po kilku latach formacji w zgromadzeniu – ślubów wieczystych, obowiązujących do końca życia. Ślub czystości zawiera w sobie obowiązek doskonałej wstrzemięźliwości w celibacie, ślub posłuszeństwa – obowiązek podporządkowania własnej woli prawowitym przełożonym, gdy wydają oni polecenia zgodne z konstytucjami instytutu. Ślub ubóstwa natomiast zobowiązuje osoby konsekrowane do życia pracowitego i ubogiego, dalekiego od ziemskich bogactw²⁸. Radykalne przyjęcie rad ewangelicznych nie jest środkiem koniecznym

²⁴ Tamże, s. 14.

²⁵ J.H. Newman, *Benedyktyni*, Kraków 1993, s. 129–130.

²⁶ J. Marecki, dz. cyt., s. 9.

²⁷ Podają za: B. Cole, P. Conner, dz. cyt., s. 24.

²⁸ K. Dębowska, dz. cyt., s. 14.

i nie obowiązuje wszystkich członków Kościoła, ale jest konsekwencją wolnego wyboru odpowiadającego na głos powołania. Tak rozumiane życie konsekrowane ma cztery wymiary: ascetyczny (oderwanie od świata), mistyczny (szczególny kontakt duszy z Bogiem), apostołski (powrót do świata w służbie Bogu) i prawny (instytucjonalna więź z Kościołem).

Główny cel życia zakonnego to działalność religijna na płaszczyźnie duchowej. Teologiczne pojęcie osoby zakonnej wywodzi się z definicji cnoty religijności. Oddawanie całego swojego umysłu, serca i siebie samego modlitwie i służbie Bożej umożliwia dążenie do osiągnięcia doskonałości w tej cnotie²⁹. Wspólnoty zakonne są przede wszystkim miejscem uświęcania swych członków, dążących do kontemplacji jako mistycznego zjednoczenia z Bogiem. Są ponadto terenem działalności duszpasterskiej, apostołskiej i misyjnej. Każda wspólnota ma także swój cel szczegółowy, zwany niekiedy charyzmatem, który wpływa na jej organizację wewnętrzną, sposób pracy, dobór środków i metod działania. Jak zauważa Cecylian Niezgoda, Kościół – zgodnie z programem Soboru Watykańskiego II – otworzył się na świat, na wszystkie jego kultury, języki, tradycje, pomnażając nieustannie formy swego apostołstwa. „Tak więc poszerza się teren działania Kościoła, a przez to rośnie potrzeba zakonów jako tych instytucji, które – nie będąc związane terenem diecezji ani środowiskiem – wszędzie tam, gdzie trzeba, mogą być przez Kościół posłane do pełnienia najróżniejszych posług: od katedry uniwersyteckiej do katechizacji przedszkolaków, od kierowania szpitalem do posługiwania choremu w jego domu, od duszpasterstwa młodzieżowego do katechumenatu dorosłych, od posługi kapłańskiej świadczonej ludziom pobożnym, do budzenia wiary i sumienia moralnego w ludziach życiowo zagubionych, uzależnionych, zepchniętych na margines społeczny”³⁰. Zróżnicowana i bardzo bogata działalność zgromadzeń zakonnych sprawia, że odegrały one i odgrywają nadal znaczącą rolę w wielu dziedzinach życia, zwłaszcza na polu kultury i sztuki, nauki i szkolnictwa, działalności społecznej, narodowej i patriotycznej.

Działalność zakonów i zgromadzeń zakonnych sięga daleko poza aspekt ściśle religijny. **Kulturotwórcze oddziaływanie instytutów życia konsekrowanego wyraża się w wielokierunkowych działaniach na polu szeroko rozumianej kultury.** Zakony i „młodsze” od nich zgromadzenia zakonne prowadzą rozbudowaną działalność na płaszczyźnie społecznej, kulturalno-oświatowej, artystycznej, naukowej, patriotycznej, charytatywnej i innej, pełniąc doniosłą funkcję kulturową. Funkcja ta polega na podejmowaniu różnych inicjatyw, mających na celu inspirowanie aktywności ludzkiej i wzbogacanie rzeczywistości, w której i dzięki której człowiek staje się ludzki. Wiele zgromadzeń prowadzi szkoły i placówki opiekuńczo-wychowawcze (szczególnie aktywni na tym polu są na przykład pijarzy i salezianie), świetlice środowiskowe, punkty pomocy dla ubogich i chorych, wydawnictwa (oferujące nie tylko literaturę religijną). Z inicjatywy wspól-

²⁹ B. Cole, P. Conner, dz. cyt., s. 43–44.

³⁰ C. Niezgoda, *Naśladowcy św. Franciszka*, Kraków 1995, s. 108.

not zakonnych organizowane są różnego rodzaju wydarzenia kulturalne, takie jak koncerty muzyczne, festiwale piosenki, spektakle teatralne (przykładem może być tu działalność krakowskiej sceny salezjańskiej), wakacyjne spotkania młodych. Wiele klasztorów odgrywa rolę swoistych ośrodków kultury, prowadzących społeczno-kulturową animację środowisk lokalnych. Wymownym tego przykładem jest pradawne Opactwo Benedyktynów w Tyńcu, w którym prowadzona jest między innymi działalność naukowo-badawcza (sympozja, spotkania naukowe, funkcjonowanie klasztornej biblioteki i archiwum), działalność wydawnicza, wystawiennicza, artystyczna (organizowane tu są na przykład coroczne koncerty organowe, pielęgnowany jest chorał gregoriański). Historyczne klasztory mają też niewątpliwy walor edukacyjny – nagromadzone w tych miejscach wartości historyczne, artystyczne, patriotyczne, społeczne i inne mogą być twórczo wykorzystywane zarówno w zorganizowanym procesie dydaktyczno-wychowawczym, jak i w procesie samokształcenia i samowychowania.

Życie monastyczne nie jest reliktem przeszłości, ale żywą tradycją domagającą się uwspółcześnienia. Aktualne wydaje się zapotrzebowanie na monastycyzm chrześcijański i jego inspirujący wpływ na europejską kulturę. W czasach, gdy tak dużo mówi się o powrocie do źródeł, nie powinno się uważać życia zakonnego za przeżytek anachroniczny. Należy natomiast dostrzegać kulturotwórczą wartość tej formy życia, a także jej otwartość na nowe prądy i społeczne wyzwania. Potencjał ukryty w wielokierunkowym zakresie działań zakonów i zgromadzeń zakonnych można by lepiej i intensywniej wykorzystywać dla celów społecznych i pedagogicznych.

Bibliografia

- Bartnik Cz., *Kultura i świat osoby*, Lublin 1999.
- Cole B., Conner P., *Pełnia chrześcijaństwa. Teologia życia konsekrowanego*, Poznań 1997.
- Derwich M., *Monastycyzm benedyktyński w średniowiecznej Europie i Polsce. Wybrane problemy*, Wrocław 1998.
- Dębowska K., *Życie konsekrowane, jego istota i aktualna sytuacja w Polsce*, w: B. Łoziński, *Leksykon zakonów w Polsce. Informator o życiu konsekrowanym*, Warszawa 1998.
- Jedlewska B., *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 1999.
- Kanior M., *Monastycyzm chrześcijański – geneza, formy, cel*, „Peregrinus Cracoviensis” 1995, nr 1.
- Marecki J., *Zakony męskie w Polsce*, Kraków 1997.
- Newman J.H., *Benedyktyni*, Kraków 1993.
- Niezgoda C., *Naśladowcy św. Franciszka*, Kraków 1995.
- Nowak M., *Kultura jako wyzwanie i droga rozwoju pedagogiki*, w: *Pedagogika kultury*, J. Gajda (red.), Lublin 1998.
- Puchała M., *Kulturotwórczy wymiar chrześcijaństwa jako motyw jego wiarygodności (Wincenty Granat)*, Poznań 2002.

Sójka J., *Kulturoznawcza pasja filozofa w: Kultura jako przedmiot badań. Studia filozoficzno-kulturoznawcze*, B. Kotowa, J. Sójka (red.), Poznań 2001.

Abstract

Culture-Forming Impact of Monastic Orders

The article discusses culture from a personalistic perspective, particularly from the point of view of Christian personalism. It shows a natural link between Christian religion and culture, and the Church cultural activity resulting from it. This provides a context for the genesis and the essence of Christian consecrated life and the cultural role of monastic orders. The culture-forming role of monastic orders lies in their contribution to the socio-cultural life, which entails a variety of activities in the field of culture.

Małgorzata Kozak

Uniwersytet Jagielloński

NOWATORSTWO MYŚLI PEDAGOGICZNEJ ŚW. JÓZEFA KALASANCJUSZA

„Bo jeśli od najmłodszych lat będzie się wychowywać dzieci
w pobożności i nauce, niewątpliwie można się będzie
spodziewać szczęśliwego biegu całego ich życia”.

1. Wstęp. Życie i misja wychowawcza Józefa Kalasancjusza

Geniusz pedagogiczny św. Józefa Kalasancjusza, który go inspirował i wskazywał mu najlepsze drogi służenia dzieciom, a potem został przejęty przez specjalnie stworzony w celu nauczania i wychowania najmłodszych Zakon Szkół Pobożnych, jest cennym wkładem w kulturę pedagogiki katolickiej w Polsce i na świecie. Idea kształtowania dzieci i młodzieży poprzez wychowanie i naukę przenika całe życie Świętego i dorobek, który po sobie pozostawił. Duchowość kalasantyńską trzeba analizować właśnie przez pryzmat tej idei oraz indywidualnej historii życia samego Ojca Założyciela, bowiem jego myśl edukacyjna jest związana bowiem bezpośrednio z konkretnymi wydarzeniami życiowymi¹, które stają się dla nas punktem odniesienia w refleksji nad ideą pedagogiczną, jaką nam pozostawił. Celem niniejszego opracowania jest jedynie próba przybliżenia myśli pedagogicznej św. Józefa Kalasancjusza i jej wpływu na kształtowanie się współczesnych idei pedagogicznych. Skrupulatna analiza dorobku pedagogiki kalasantyńskiej, na podstawie pozostawionych przez Świętego pism, przekracza bowiem ramy niniejszego artykułu i otwiera nowe horyzonty badawcze.

Józef Kalasancjusz był kapłanem hiszpańskim, który przez pierwszych pięć lat swojej posługi duszpasterskiej podejmował różne zadania duszpasterskie. Był sekretarzem dwóch biskupów, proboszczem, wizytatorem diecezjalnym, nawet uczestnikiem korteżów hiszpańskich. Ten okres w życiu Świętego jeszcze

¹ Por. S.G. Guerri SP, *Święty Józef Kalasancjusz*, Kraków 1994.

w niczym nie zapowiadał późniejszych wydarzeń, przede wszystkim bowiem był to czas duchowych i duszpasterskich poszukiwań. Życie św. Józefa Kalasancjusza pozornie nie wyróżniało się niczym nadzwyczajnym. Każdego dnia sumiennie i solidnie wykonywał powierzone mu obowiązki i pracę, cechowała go uporządkowana pobożność i otwartość na służbę drugiemu człowiekowi. Troska o jego kapłańską przyszłość, zabezpieczoną od strony materialnej i dającą możliwość swobodnej pracy duszpasterskiej, kazała mu udać się do Rzymu, aby tam starać się o kanonię, czyli stały dochód z przyznanej parafii. Nie to jednak było przeznaczeniem młodego księdza. W Rzymie Kalasancjusz zyskał sobie zaufanie i sympatię współpracowników i trafił na dwór kardynalski Marka Antoniego Colonna swojego zwierzchnika. Prosta, wręcz rutynowa praca urzędnicza nie dawała mu jednak spodziewanego zadowolenia i spokoju ducha. Pobyt w Rzymie się przedłużał, a Kalasancjusz zaczął okazywać dowody swojej kapłańskiej wrażliwości. Zapisał się do różnych bractw, których zadaniem jest nauczanie wiernych katechizmu, oraz zainteresował się losem najuboższych, zwłaszcza dzieci. W tym okresie ujawniły się jego talenty pedagogiczne – najpierw gdy pełnił funkcję wychowawcy siostrzeńców kardynała Colonna, a potem gdy przejął odpowiedzialność za małą szkołę przy kościele św. Doroty na Zatybrzu. Stopniowo rozpoznał w sobie nowe powołanie – do edukowania dzieci zaniedbanych i lekceważonych, których nie było stać na płatną oświatę.

Nowe doświadczenia duchowe, a w szczególności zajęcie się kształceniem i wychowaniem dzieci, zaczęły powoli wpływać na zmianę jego sposobu bycia i postrzegania świata. Z czasem dojrzała w nim myśl o rezygnacji z powrotu do ojczyzny i o całkowitym poświęceniu się nauczaniu najuboższych dzieci. Zrezygnował z wygód, a pieniądze przeznaczył na nowe dzieło. Wyprowadził się z pałacu i powołał do życia pierwszą publiczną szkołę. Dostrzegłszy ogromne potrzeby dzieci związane z edukacją, zaczął otwierać kolejne szkoły, a w związku z tym – poszukiwać nowych współpracowników do swojego dzieła. Gdy kolejne jego zabiegi, aby prowadzeniem szkół zajęły się zakony bądź władze miejskie, nie przyniosły skutku, sam postanowił podjąć się tego trudnego zadania. Wraz z pierwszymi towarzyszami, duchownymi i świeckimi, zaczął tworzyć wspólnotę, która formą swojego życia przypominała zakon. Przez lata pracy w szkołach Kalasancjusz usilnie szukał jakiegoś zakonu lub innej instytucji, która zajęłaby się Szkołami Pobożnymi, gdy jego zabraknie. Ale nie znalazł. Wreszcie, po długich oporach i wielu perypetiach, 6 marca 1617 roku został założycielem i przełożonym Zakonu Kleryków Regularnych Ubogich Matki Bożej Szkół Pobożnych (pijarów). Tę funkcję pełnił do końca swojego życia. W czasach, o których mowa, nie było niczym nowym, że księża-zakonnicy zajmowali się nauczaniem. Niezwykle i nowatorskie było natomiast to, że księża-zakonnicy chcieli zajmować się nauczaniem małych dzieci. Kalasancjusz rozumiał, że proces edukacji należy rozpocząć jak najwcześniej, a tylko kapłani, doświadczeni i stale doskonalący się duchowo we wspólnocie zakonnej, będą mogli kształtować w wychowankach pogłębianą duchowość i wrażliwe sumienie. Ufał, że bycie kapłanem-zakonnikiem

pozwole wychowawcom zyskać w społeczeństwie należną im godność. Integracja kapłaństwa, życia zakonnego i posługi pedagogicznej wymagała zachowania niezwykle równowagi. Kalasancjusz był więc bardzo wymagający wobec kandydatów i współbraci. W trakcie starań o utworzenie zakonu napisał dokument (Memoriał do kardynała Tonti), który zawiera jeden z najwspanialszych tekstów Świętego na temat wychowania. Stwierdził w nim między innymi, że zadanie przyszłego zakonu polega „na dobrym wychowaniu dzieci, ponieważ od tego zależy cała reszta dobrego lub złego życia przyszłego człowieka”, dalej nie zawahał się wynieść wychowania dzieci nad wszystkie dzieła spełniane w Kościele: „Jest to posługiwanie naprawdę najgodniejsze, najszlachetniejsze, najbardziej zasługujące, najbardziej dobroczynne, najpotężniejsze, najbardziej potrzebne, najgłębiej zakorzenione w ludzkiej naturze, najbardziej racjonalne, wywołujące największą wdzięczność, najprzyjemniejsze i najbardziej chwalebne”². Wypełnianie tej posługi stało się istotą jego życia i powołania, a także życia wielu jego współpracowników duchownych i świeckich.

2. Założenia pedagogiczne myśli św. Józefa Kalasancjusza

Podjęcie praktyki pedagogicznej nie wynikało z wcześniejszych planów, studiów czy przygotowań Świętego, ale było odpowiedzią na zastaną przez niego w Rzymie konkretną sytuację społeczną. Wielkość św. Kalasancjusza polegała na tym, że gdy inni ignorowali potrzebę kształcenia wszystkich warstw społecznych, on jeden zdecydował się przeciwdziałać ubóstwu duchowemu i intelektualnemu ogółu społeczeństwa przez edukację. Jego myśl wychowawcza wyrasta bezpośrednio z konkretnych wydarzeń szkolnych oraz z życiowej praktyki. Święty Józef Kalasancjusz nie był teoretykiem ani duchowości, ani wychowania. Rodzaj życia, które prowadził, i intensywna praca duszpasterska nie pozwalały mu na systematyczne opracowywanie teorii podejmowanych działań³. Nie pozostawił po sobie wielkiego, zwartego dzieła pedagogicznego. Zasady, które ustanowił w swoich szkołach, liczne uwagi i przemyślenia zamieszczał jednak w listach⁴ adresowanych do różnych osób w różnych sytuacjach. Podobno Święty pisał listy przez 366 dni w roku, przekazując w ten sposób swoją drogę duchową, posłannictwo i wskazówki dotyczące wychowania i nauczania w jego szkołach. Pełna analiza

² S. López, *Dokumenty św. Józefa Kalasancjusza*, przeł. J. Masłoń, Kraków 2007, s. 199.

³ A. Sapa, *Teologia duchowości i wychowania św. Józefa Kalasancjusza*, Kraków 2006, s. 23.

⁴ Korespondencja, którą pozostawił św. Józef Kalasancjusz jest bogata i zawiera przesłanie duchowości kalasantyńskiej. Obecnie udostępnionych i opublikowanych jest pięć tysięcy listów Świętego. Liczba ta obejmuje jednak tylko część korespondencji Kalasancjusza. Znaczna część listów przechowywana jest przez osoby prywatne jako relikwie, wiele listów zaginęło podczas okupacji napoleońskiej, a części korespondencji nigdy nie upubliczniono, ponieważ Święty adresował ją do osób znanych w Kościele i zakonie. Ocenia się, że całość korespondencji przekraczała dziesięć tysięcy listów.

pozostawionych listów Świętego wykracza poza ramy niniejszego opracowania, jednak wraz z bogatą spuścizną pisarską⁵, składa się na logiczny, uporządkowany i nowatorski program pedagogiczny.

W tym miejscu należy zapytać o cel zabiegów podejmowanych przez św. Kalasancjusza. Dlaczego rezygnuje on z dobrze zapowiadającej się kariery w kurii rzymskiej i poświęca się nauczaniu i wychowaniu ubogich dzieci? Cały trud włożony przez Świętego w rozwój dzieła nauczania i wychowania sprowadza się do dwóch podstawowych dążeń. Pierwsze z nich wynika z założenia, że szkoła nie jest celem sama w sobie. Świętemu Kalasancjuszowi zależało na dziecku, na jego przyszłości, a nie na szkole jako takiej. Dzieci, które św. Kalasancjusz spotykał na Zatybrzu, były brudne, zaniedbane, nie umiały czytać, pisać, liczyć. Pozostawione samym sobie i prawom ulicy nie miały żadnych perspektyw na przyszłość. Przynależność do społecznego marginesu, ignorancja intelektualna i duchowa, determinowała ich dalsze życie. Takich dzieci było w Rzymie bardzo wiele. Kalasancjusz zdecydował się im pomóc, a instrumentem w tym procesie ma być właśnie szkoła.

Pierwszym założeniem pedagogiki Świętego jest więc służenie „promocji człowieka”, dowartościowanie jego godności i prowadzenie go ku pełnemu życiu w prawdzie poprzez system edukacji. Wiedza i podstawowe umiejętności mają się stać atutem tych, dla których do tej pory nie było miejsca w cywilizowanym świecie. Święty Kalasancjusz nie poprzestał jednak na tym, poszedł dalej; bowiem dla wykształconego dziecka sama wiedza, a nawet wyuczony zawód nie mogą być jedynym celem. Twórca szkoły powszechnej postawił swym działaniom edukacyjnym drugie zadanie: szkoła ma wyzwalać. Istotą nie jest tu już tylko nauka i wprowadzenie do świata ludzi wolnych i zamożnych, lecz także wolność w ewangelicznym znaczeniu. Jezus mówi „prawda was wyzwoli” i dla św. Kalasancjusza jest to oczywiste. Wiedza prowadzi ku wolności, ale pełną wolność daje tylko ta wiedza, która opiera się na prawdzie. Nie wolno ograniczyć się jedynie do prostej, ale niewystarczającej interpretacji, przekazywana wiedza ma być wiedzą prawdziwą. Święty Kalasancjusz poszedł jeszcze dalej. Dla niego wiedza o tyle jest prawdziwa, o ile otwiera człowieka na Prawdę ostateczną, którą jest Bóg. Jeśli wiedza nie prowadzi do Prawdy, czyli do Boga, a tym samym nie kieruje człowieka w stronę prawa moralnego, właściwych zasad społecznych i relacji międzyludzkich, to zatracą samą siebie i stają się bezużyteczna. Dla św. Kalasancjusza każde działanie edukacyjne ma więc sens, jeśli przyczynia się do promocji człowieka oraz prowadzi go ku Prawdzie.

Kiedy analizujemy cele wychowania kalasantyńskiego, musimy sięgnąć do samej myśli Ojca Założyciela, który chciał, aby cel jego dzieła zasadzał się na „dobrym wychowaniu dzieci”⁶, „na zaszczerpieniu w ich sercach miłości Boga,

⁵ Należą do niej: *Katechizm dla małych dzieci, Konstytucje Zakonu Szkół Pobożnych, Memorial do kardynała Tontiego, Liber de pia educatione* – pierwszy tekst z pedagogiki dla pijarów, *Documentum princeps* oraz *Breve Relazione, Regulamin Kolegium Nazarenum*.

⁶ A. Sapa SP, dz. cyt., s. 129.

na staraniu się, by poznały i obrzydziły sobie grzech, jego ciężar i posmakowały jak miło jest trwać w łasce Bożej”⁷. I w tym zdaniu wyczerpuje się cała celowość wychowania chrześcijańskiego. Cóż bowiem można więcej zrobić dla dziecka niż to, by nauczyć je tak żyć, by rozwijało w sobie cnoty, umiało odkrywać brzydotę grzechu i poznało piękno życia w prawdzie? Święty Kalasancjusz uważał, że bieg życia człowieka, który od najmłodszych lat uczy się tej prawdy, niewątpliwie potoczy się szczęśliwie. Widać tu ścisły związek pedagogii kalsantyńskiej z duchowością. „Pedagogia oderwana od teologii duchowej, będzie jak zjawia opróżniona z wszelkiej treści wychowawczej”⁸. Należy bowiem pamiętać, że pedagogia kalasantyńska jest owocem świętości samego Kalasancjusza, który dbał o to, aby realizować ją „w atmosferze pobożności” i ciepła serca wychowawcy. Tylko wówczas umożliwi ona pełny rozwój dziecka.

3. Metody dydaktyczne i wychowawcze

Święty Kalasancjusz nie odrzucał znanych metod wychowawczych, lecz uzupełniał je nowymi. W dydaktyce bronił zasady ewolucyjnej, zalecając, aby zawsze stosowano metodę, którą eksperci i biegli w danej dziedzinie uznają za najlepszą. Udoskonalił nauczanie łaciny przy udziale takich wielkich gramatyków jak Brocense, Gaspar Schopp czy Francisco Apa. Ten ostatni opracował na polecenie św. Kalasancjusza gramatykę łacińską po włosku. W nauczaniu zarówno podstaw liczenia, jak i wyższej matematyki, korzystał z sugestii samego Galileusza. Oprócz klasycznego nauczania, św. Kalasancjusz wprowadził w swoich szkołach ćwiczenia, zachęty i konferencje duchowe. Przy doborze metod nauczania najważniejsza była dla niego akceptacja prawideł rozwojowych dziecka i podążanie za nimi przy uwzględnianiu zasady *ne quidnimis* – byle nie za dużo i nie za długo, by nie nudzić dzieci i młodzieży. Warto podkreślić otwartość metody dydaktycznej i reagowanie na potrzeby społeczne w szkołach prowadzonych przez Kalasancjusza. Na przykład gdy dynamizował się rozwój handlu, w szkołach pijarskich natychmiast znalazło to swoje odbicie w specjalnym cyklu nauczania.

Metoda wychowawcza, którą stosował Kalasancjusz, była elastyczna i dostosowana do potrzeb poszczególnych wychowanków. Zakładała również, że nie można sprzyjać lenistwu wychowawcy, lecz należy mu ułatwić pracę i uczynić ją efektywniejszą. Podstawową metodę, którą św. Kalasancjusz uważał za priorytet w trudnej sztuce wychowania, był rozumny stosunek do wychowania⁹. Wychowawca ma pobudzać i rozwijać od wewnątrz najlepsze siły umysłu i woli wychowanka.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, s. 130.

⁹ Tamże, s. 154.

Ciekawym aspektem pedagogii klasantyńskiej, wykraczającym poza realia ówczesnego systemu edukacji, jest jej demokratyczny charakter. Rozmowy we wspólnocie zakonnej i uczniowskiej były codziennym elementem metody wychowawczej. Święty Kalasancjusz bardzo często i mocno nalegał na taką demokratyczną wymianę myśli, przypominając powiedzenie z Księgi Mądrości: „gdzie jest wiele rad, tam znajdzie się rozwiązanie problemów”. Przykładał wielką wagę do wysłuchania zdania wszystkich, szanując swobodę i wolność swoich współbraci i wychowanków. Święty Kalasancjusz pragnął promować zdolnych uczniów, zwłaszcza gdy wywodzili się z ubogich rodzin. W tym celu założył Collegium Nazarenum. Współczesna idea indywidualnego toku nauczania, wyszukiwania talentów, wspierania ucznia zdolnego to właśnie kontynuacja myśli św. Kalasancjusza. Świętemu Kalasancjuszowi należy się także prymat w sformułowaniu systemu prewencyjnego w wychowaniu. Jego początki można dostrzec w organizacji życia szkoły oraz konwiktów, a wypowiedź „jeśli od najmłodszych lat będzie się wychowywać dziecko w pobożności i nauce, spodziewać się można szczęśliwego biegu całego jego życia” trzeba uznać za przejaw pełnej świadomości, że dobre wychowanie zapobiega niedostosowaniu i patologiom społecznym.

4. Nowatorstwo myśli pedagogicznej św. Józefa Klasancjusza

Tworząc swoje szkoły, św. Kalasancjusz miał świadomość, że winny one się opierać na jasnych zasadach. W ich formułowaniu odwoływał się jednak nie tyle do wiedzy teoretycznej, ile do intuicji oraz do zmysłu praktycznego. Charakterystyczne jest i to, że wszystkie koncepcje poddawał weryfikacji w świetle Ewangelii, widząc w niej doskonały system pedagogiczny, który prowadzi do **prawdy**. W Konstytucjach Szkół Pobożnych św. Kalasancjusz nazywał swoich współzałożników „współpracownikami prawdy”¹⁰. Wychowawca jest więc współpracownikiem prawdy, a samo wychowanie to kształtowanie człowieka w prawdzie. Taka definicja wychowania, jaką proponuje św. Kalasancjusz w XVII wieku, odciska swoje piętno na całej późniejszej teorii wychowania, ukazując nieodłączność cnoty wychowania od wszelkiej prawdy. Rozumowa wartość kalasantyńskiej metody wychowawczej wyprzedzała swoją epokę. Święty Kalasancjusz przełamał w ten sposób ogólną w owych czasach bojaźń nowej wiedzy, którą propagował między innymi Galileusz¹¹. Świętego Kalasancjusza interesuje pełna prawda, czyli taka, jaka zawiera w sobie prawdę objawioną i prawdę zdobytą na polu nauki. Ta druga oznaczała dla niego zbliżenie się do tak „niebezpiecznych” w owym czasie postaci jak właśnie Galileusz czy Campanella. Dzięki dalekowzroczności Kalasan-

¹⁰ Przedmowa do Konstytucji Collegium Nazarenum, n. III.

¹¹ Omówienie szerszych związków myśli św. Kalasancjusza z dorobkiem naukowym Galileusza oraz wpływ jego idei na rozwój i konstytucję Szkół Pobożnych zawiera opracowanie *Le Scuole Pie e Galileo Galilei*, Edit. Calasancianae, L. Piccyanol, Roma 1942.

cjusza, jego otwartości i odwadze pijarzy stworzyli słynną szkołę matematyczną we Florencji, i to w bezpośrednim sąsiedztwie pałacu Medyceuszków. W szkołach pijarskich naucza się tego, co najnowsze, właśnie odkryte, obecne są w nich eksperymenty i korzystanie z najnowszych zdobyczy techniki. Dzięki temu przez kolejne dziesięciolecia szkoły pijarskie należą do naukowej awangardy.

Prawda intelektualna nie może być jednak oderwana od prawdy życia. Z tego wynika kolejny wymóg pedagogii św. Kalasancjusza: z wiedzy musi wypływać prawe życie. Dla Fundatora pijarów jest to tak ważne, że myśl tę zostawia w depozycie swym współpracownikom, obierając jako hasło zakonne zawołanie *Pietas et litterae* – pobożność i nauka.

Dobrze wiedząc o tym, że szkoła jest miejscem spotkania: mistrza z uczniem, nauczyciela z wychowankiem, św. Józef Kalasancjusz przykładał ogromną wagę do cech samego nauczyciela-wychowawcy. Wiedział bowiem, że od jego osobowości, zdolności, kompetencji i wiary, często zależy sukces albo porażka całego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Od samego początku istnienia w Szkołach Pobożnych była obecna dążność do rozdzielenia funkcji kapłana i nauczyciela¹². Analiza tego problemu wielokrotnie pojawiała się w listach Świętego, a problem, czy pijar najpierw jest kapłanem, a później nauczycielem, czy też na odwrót, jest postrzegany przez św. Kalasancjusza jako „niemądra sprzeczność”. Niemądra, gdyż każda odpowiedź w tej sytuacji byłaby błędna. Pijar według myśli św. Kalasancjusza jest zawsze kapłanem i nauczycielem jednocześnie¹³. Te dwa obowiązki, które są zarazem sposobem życia: nauczanie i kapłaństwo, istnieją jednocześnie i są istotą tego samego powołania. Już od samego początku w swojej działalności pedagogicznej św. Kalasancjusz współpracował ponadto z nauczycielami świeckimi. Formacja duchowa i przygotowanie zawodowe nauczycieli to w jego listach jeden z najczęściej poruszanych tematów. Nauczyciel nie jest mistrzem sam w sobie. Jest współpracownikiem Mistrza, Jezusa Chrystusa. Konsekwencje takiego spojrzenia są poważne. Implikują potrzebę zdobywania przez nauczających takich walorów, jak pokora, cierpliwość, wyrozumiałość, szlachetność, ale jednocześnie konieczność nieustannego doskonalenia się, doskonalenia metod nauczania, otwartości na nowe zjawiska i odkrycia. Święty Kalasancjusz podejmuje pierwszą próbę stworzenia stałej formacji nauczycieli. Nie ma ona charakteru kompletnego, ale etapy kandydowania czy też kursy mogą uchodzić za prapoczątek studiów bądź przygotowania pedagogicznego. Święty Kalasancjusz stawia przed swoimi współpracownikami najwyższe wymagania odnośnie do samego dziecka.

Święty Józef Kalasancjusz swoim myśleniem wyprzedza własną epokę, głosząc nie tylko prawo do wiedzy, ale podkreślając obowiązek nauczania i wychowania każdego dziecka, bez względu na jego wiek, pochodzenie czy klasę społeczną. Ten wymóg kieruje jednocześnie w stronę rodzin, które nie doceniały

¹² A. Sapa SP, dz. cyt., Kraków 2006, s. 97.

¹³ Tamże, s. 98.

wartości wiedzy, jak i w kierunku osób i instytucji odpowiedzialnych za państwo i los obywateli. Święty Kalasancjusz miał świadomość, że aby powszechność nauczania stała się faktem, szkoły muszą być bezpłatne. I takie były szkoły Zakonu Szkół Pobożnych, nawet jeśli samemu św. Kalasancjuszowi i jego współbraciom przychodziło prosić o jałmużnę i cierpieć niedostatek. Bezpłatność czyniła szkołę dostępną dla wszystkich, ale pomysłodawca nigdy nie przestał się upominać o fakt, że to samo społeczeństwo i państwo, a nie wspólnota zakonna, powinny zagwarantować dzieciom równość w korzystaniu z nauki. Gwarantem powszechnego dostępu do edukacji miało być państwo. W ten sposób św. Kalasancjusz stał się pierwszym obrońcą i propagatorem prawa każdego dziecka do edukacji, a realizację tego prawa wprowadzał w życie. Warto dodać, że pierwszym krajem, w którym tę ideę naprawdę wprowadzono, była Polska, a stało się to za przyczyną wytrwałego działania ks. Stanisława Konarskiego.

W krótkim opracowaniu nie sposób przedstawić wszystkich nowatorskich idei św. Józefa Kalasancjusza, które – realizowane w ramach pijarskiego systemu szkolnego – wniosły cenny wkład w kształt pedagogiki powszechnej. Założenia myśli pedagogicznej św. Józefa Kalasancjusza są wciąż przedmiotem na nowo podejmowanych badań. Święty Kalasancjusz jest postacią niezwykłą i charyzmatyczną. Z jednej strony jest wszechstronny, genialny, wyprzedza swoją epokę, przez co napawa bojaźnią i lękiem. Przy bliższym oglądzie daje się jednak poznać jako troskliwy, dobry ojciec i brat tych, którym nikt inny nie chciał być bratem. Jest wymagający, stanowczy, odważny, a zarazem łagodny, rozumiejący i ciepły. Jest wyniosły, a jednocześnie nie boi się unieść i prosić o jałmużnę, kiedy jego uczniowie są w potrzebie. Znakiem wyróżniającym właściwym duchowości kalasantyńskiej jest mocno i dobrze określony charakter pedagogiczny¹⁴. Pedagogika kalasantyńska jest chrystocentryczna, godzi składniki boskie z ludzkimi, a jednocześnie przez odwagę i nowatorsko stosowanych metod wychowawczych wyprzedza swoją epokę.

Bibliografia

- Ausenda G., *Szkola Kalasancjusza*, Kraków 1983.
Guerra S.G.SP, *Św. Józef Kalasancjusz*, Kraków 1994.
Pijarzy w kulturze dawnej Polski, A. Matoga (red.), Kraków 1982.
Posłannictwo pijarskie: ewangelizować wychowując w stylu kalasantyńskim, przekł. S. Denkwicz, Kraków 2001.
Sapa A. SP, *Teologia duchowości i wychowania św. Józefa Kalasancjusza*, Kraków 2006.
Św. Józef Kalasancjusz twórca szkoły pijarskiej, Kraków 1985.
López S., *Dokumenty św. Józefa Kalasancjusza*, przekł. J. Masłoń, Kraków 2007.
Le Scuole Pie e Galileo Galilei, Edit. Calasancianae, L. Picanyol, Roma 1942.
Santha J., S.J. de C. *Obra Pedagogica*, Madryt 1988.

¹⁴ Tamże, s. 162.

Picanyol L., *Epistolario de S. Giuseppe Calasanzio*, vol. I–IX, Roma 1950–1959.
Vilá C., *Epistolario de S. Giuseppe Calasanzio*, vol. X, Roma 1988.

Abstract

Innovative Nature of Pedagogical Concepts of St. Joseph Calasancius

The hereinafter presented paper is an attempt to display innovative pedagogical concepts, which first introduced by the St. Joseph Calasancius and then developed by the Order of Catholic Scholars (Zakon Szkół Pobożnych), became an essential input in both Polish and international Catholic pedagogy. His educational concepts do evolve and derive from his own experiences. St. Joseph Calasancius was neither spiritual, nor educational theorist, therefore his educational program is more of practical nature. He created no comprehensive work on education either. But even though the rules he introduced in his schools and thought included in private letters together with advices given to other Piarists constitute a clear and innovative educational programme.

NAUCZYCIEL W PEDAGOGICE IGNACJAŃSKIEJ

1. Wizja nauczania i wychowania oraz model pedagogiki ignacjańskiej

Pedagogika ignacjańska wywodzi się z duchowości ignacjańskiej zawartej w *Ćwiczeniach duchownych* Ignacego Loyoli. Jej fundament i charakter są silnie związane z wizją edukacji i duchowością założyciela zakonu jezuitów.

Pedagogikę ignacjańską określa się mianem integralnej, ponieważ w procesie edukacyjnym obejmuje całościowy rozwój człowieka: jego sferę intelektualną, uczuciową, fizyczną, moralną i duchową. Dzięki temu, że kładzie nacisk na wielostronny rozwój w perspektywie egzystencjalnej i transcendentnej, jest zaliczana do pedagogiki personalistycznej. Pedagogika ignacjańska stanowi część pedagogiki chrześcijańskiej. Stawia sobie za cel wychowanie dojrzałego chrześcijanina, człowieka dążącego do rozwoju, a ostatecznie do Zbawienia. Wychowanie chrześcijańskie zakłada poszanowanie wolności drugiej osoby, uznaje Boga za twórcę całego poznania¹. Edukacja ignacjańska jest skierowana na drugą osobę. Proponuje uczenie się przez całe życie, by czynić lepszym świat i człowieka, który powinien osiągać wysoki poziom kultury oraz profesjonalizmu zawodowego. Podkreśla ponadto aktywną rolę wychowanka i rozwija postawę wzrastania przez całe życie. Każdy uczeń może się rozwijać zgodnie z własnym rytmem i zdolnościami². Ignacjański model nauczania zakłada, że edukowany potrzebuje bezinteresownej pomocy, aby stać się osobą wolną i odpowiedzialną³. Istotną cechą wychowania jezuickiego jest tak zwana *cura personalis*, czyli osobista uwaga

¹ Podstawy edukacji ignacjańskiej, J. Kołacz (red.), tłum. B. Steczek, Kraków 2006, s. 19.

² Tamże, s. 26.

³ Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu, W. Pasierbek (red.), Kraków 2008, s. 8.

i troska o jednostkę, jej rozwój, osiąganie pełni człowieczeństwa w duchu Ewangelii⁴.

W pedagogice ignacjańskiej na pierwszym miejscu stawia się troskę o kształtowanie dojrzałej osobowości⁵. Celem jest dążenie do osiągnięcia pełnego rozwoju intelektualnego i duchowego ucznia według zdolności danych przez Boga. Nie chodzi tu jedynie o zdobywanie informacji (choć są to sprawy ważne), ale o „pełny wzrost osoby, prowadzący do działania przenikniętego duchem i obecnością Jezusa Chrystusa”⁶. Uczący się powinien zdobyć umiejętności, które pozwolą mu realizować działania przynoszące korzyści dla dobra ogółu, powinien być człowiekiem kompetentnym intelektualnie, religijnym, oddanym służbie innym⁷. Ma ponadto być otwarty na zmiany, uczyć się przez całe życie, rozwijać zdolności twórcze, umieć dokonywać wyborów⁸. Za cel edukacyjny obrano wychowanie człowieka potrafiącego kochać i przebaczać, świadomego swojej religijnej tożsamości, umiejącego krytycznie spojrzeć na świat i sprostać wyzwaniom stawianym przez współczesność. Pedagogika ignacjańska proponuje w wychowaniu doskonałość, która szanuje wszystkich ludzi i jest wzorowana na Chrystusie. Program wychowawczy zmierza do formowania całego człowieka przez wychowanie humanistyczne, kształtowanie uczuć religijnych, rozwijanie w młodych ludziach postawy katolickiej.

Pedagogia ignacjańska proponuje podmiotowy stosunek do wychowanka. Termin „pedagogia” jest związany z procesem nauczania i wychowania i odnosi się do: ucznia, nauczyciela, procesu nauczania i wychowania oraz do przedmiotu nauczania i wychowania⁹. Pedagogia ignacjańska to całościowa wizja nauczania i wychowania mająca swe źródło w doświadczeniach życiowych Ignacego Loyoli i w duchowości ignacjańskiej. Celem pedagogii ignacjańskiej jest szukać i znajdować Boga we wszystkim¹⁰. Elementem podmiotowego stosunku do drugiego człowieka jest bliska i życzliwa relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem, a także otwarcie się nauczyciela na potrzeby wychowanków oraz zaangażowanie w ich osobisty rozwój¹¹. Zwraca się również uwagę na zaangażowanie ucznia w proces wychowania i akcentuje integralność w nauczaniu i wychowaniu. Wychowanie ma obejmować rozwój intelektu, wyobraźni, sfery uczuć, zdolności twórczych, komunikacyjnych, rozwój fizyczny, wychowanie w wierze, przygotowanie do ży-

⁴ Podstawy edukacji..., dz. cyt., s. 6.

⁵ *Ku pełni człowieczeństwa*, W. Kubik (red.), Kraków 1997, s. 5.

⁶ Tamże, s. 6.

⁷ Tamże, s. 7.

⁸ W. Żmudziński, *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, W. Pasierbek (red.), Kraków 2008, s. 57.

⁹ Zob. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch, U. Śmietana (red.), t. 4, Warszawa 2005, s. 88.

¹⁰ A. Wielgus, *Personalistyczne aspekty pedagogii ignacjańskiej*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, A. Szczudra, K. Uzar (red.), Lublin 2009, s. 296.

¹¹ Tamże, s. 299.

cia w kulturze¹². Ostatecznym celem nie ma być jedynie zdobywanie wiedzy i zawodu, lecz pełny wzrost osoby, zgodny z posiadanymi przez nią zdolnościami¹³.

Wzorując się na modlitwie ignacjańskiej, wyróżniono model ignacjańskiej pedagogii, będący dla nauczycieli i wychowawców pomocnym wzorem w procesie nauczania i wychowania. Składa się on z pięciu elementów:

1. Doświadczenie poznania obejmuje umysł, serce, wolę, wyobraźnię i uczucia biorące udział w procesie uczenia się. Doświadczenie wymaga zrozumienia i nie jest ono czysto intelektualne¹⁴, składa się z procesu poznawczego i emocjonalnego zaangażowania. Kształcenie i wychowanie przebiega właściwym torem, gdy następuje zaangażowanie w zdobywanie wiedzy. Doświadczenie nabywane w trakcie nauki może być bezpośrednie lub pośrednie¹⁵. Bezpośrednie doświadczenie wiąże się z przeżywaniem „tu i teraz” danej rzeczywistości i przyswajaniem jej. Proces ten obejmuje wszelkie sfery aktywności ludzkiej. Rzeczywistość jest odbierana wszystkimi zmysłami i uczeń ustosunkowuje się do niej emocjonalnie. Jest to najpełniejszy sposób poznawania świata, ale trudny do zrealizowania w środowisku szkolnym. Odpowiadają mu np. wycieczki szkolne do omawianych miejsc, badania laboratoryjne, rozmowy czy zajęcia sportowe. Doświadczenie pośrednie, zwane również zastępczym, polega na relacji ustnej, pisemnej czy audiowizualnej. Organizując wychowankom nabywanie doświadczeń zastępczych, dba się o rozwój ich wyobraźni i wrażliwości, aby potrafili wczuć się w poznawaną rzeczywistość i tym samym jak najskuteczniej ją przyswoić.
2. Refleksja nad nowym doświadczeniem to proces polegający na wyjaśnianiu, odkrywaniu przyczyn wypowiedzianych sądów, rozważaniu wyborów i ich konsekwencji¹⁶. Jest ponownym rozważeniem tematu, idei, doświadczenia czy zadania edukacyjnego w celu głębszego i lepszego zrozumienia ich sensu lub znaczenia, zdobycia osobistego przekonania co do wydarzeń, idei itp. Jest procesem pomagającym uczniowi lepiej zrozumieć otaczający świat oraz wyzwalaającym jego własne, rodzące się przekonania. Dzieje się to przez dogłębne zrozumienie prawdy, źródeł odczuć, reakcji, konsekwencji wynikających z tego, co się zrozumiało, poprzez osobisty wgląd w wydarzenia, prawdy. Doświadczenie i refleksja są nierozdzielne, bowiem niemożliwe jest dostrzeżenie znaczenia doświadczenia bez refleksji, i na odwrót: każda refleksja jest uwarunkowana posiadaniem jakiegoś

¹² Ignacjański model wychowania. Refleksja, t. 3, W. Żmudziński (red.), Gdynia 1997, s. 3.

¹³ W. Kubik, *Dydaktyka szkoły wyższej z perspektywy pedagogiki ignacjańskiej*, w: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, D. Skulicz (red.), Kraków 2004, s. 39.

¹⁴ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: W. Pasierbek (red.), dz. cyt., s. 182.

¹⁵ W. Kubik, *Dydaktyka szkoły wyższej...*, dz. cyt., s. 40.

¹⁶ V.J. Duminuco, dz. cyt., s. 182.

doświadczenia. Refleksja jest ukierunkowana na to, aby prowadzić do działania.

3. Działanie ma być zgodne z własnymi przekonaniem, zorientowane na osiąganie własnych celów i dobra innych¹⁷. Proces ten obejmuje dwa etapy: pierwszym jest wybór wewnętrzny, a następnym wybór ujawniony na zewnątrz, wyrażający się w czynie¹⁸. Wybór wewnętrzny to zrozumienie i zaakceptowanie doświadczenia, prawdy. Wybór ujawniony na zewnątrz przejawia się w działaniu zgodnym z nowym przekonaniem¹⁹. Działanie jest jedynym sposobem autentycznego uczenia się i zdobywania dobrych nawyków²⁰.
4. Kontekst to uwzględnianie środowiska społecznego i rzeczywistości socjoekonomicznej, politycznej i kulturowej, z jakiej wyrasta uczeń i w jakiej żyje: rodzina, wyznawane wartości, jego predyspozycje, preferencje i osiągnięcia. Pozwala on ocenić gotowość ucznia do nauki.
5. Ewaluacja (ocena) to sprawdzenie, jak na danym etapie nauczania i wychowania wypada uczeń, biorąc przy uwzględnieniu jego wieku, zdolności, poziomu rozwoju²¹. Powinno się oceniać nie tylko wiedzę ucznia, ale i jego rozwój moralny, duchowy. Ważna jest nie tylko codzienna ocena szkolna, ale i okresowa ocena postępu ucznia w jego postawach i działaniu.

Ignacjański pięcioelementowy model pedagogii stworzony na podstawie *Ćwiczeń duchownych* to dynamika kontekstu, doświadczenia, refleksji, działania i oceny. Ignacjański model wychowania i nauczania wzbogaca strukturę tego, co zgłębiają uczniowie, dostarcza środków do pobudzania ich inicjatywy, zachęca do przejawiania większej aktywności, służy nauczycielom do stwarzania okazji, by sprowokować uczniów do powiązania tego, czego się uczą, z własnymi doświadczeniami²².

Zadaniem nauczyciela stosującego model pedagogiki ignacjańskiej jest ułatwienie uczniowi drogi do prawdy przez stwarzanie odpowiednich warunków, tak kierując procesem uczenia się, aby wprowadzić ucznia w umiejętność refleksji. Na tym etapie ważnym zadaniem nauczyciela jest stawianie pytań, które poszerzą świadomość uczniów, przy jednoczesnym powstrzymaniu się od narzucania swojego zdania i uszanowania uczniowskiej wolności. Następnie rolą nauczyciela jest tak pobudzić wyobraźnię i wolę uczniów, by poczuli potrzebę działania²³. Ostatecznie zadaniem nauczyciela jest ewaluacja postępów ucznia z uwzględnieniem kontekstu nauczania.

¹⁷ V.J. Duminuco, dz. cyt.

¹⁸ *Ignacjański model wychowania. Działanie*, t. 4, W. Żmudziński (red.), Gdynia 1998, s. 4.

¹⁹ W. Kubik, *Dydaktyka szkoły wyższej...*, s. 43.

²⁰ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, tłum. B. Steczek, Warszawa 1994, s. 149.

²¹ W. Kubik, *Dydaktyka szkoły wyższej...*, s. 43.

²² *Pedagogia ignacjańska...*, s. 26.

²³ Tamże, s. 13–22.

2. Dokumenty i podstawy teoretyczne pedagogiki ignacjańskiej

Punktem wyjścia pedagogiki ignacjańskiej jest książeczka *Ćwiczenia duchowne* św. Ignacego Loyoli wydana w roku 1548, zawierająca wskazówki, rachunek sumienia, ćwiczenia rekolekcyjne oparte na głębokiej modlitwie i rozmyślaniach. Na jej podstawie stworzono model ignacjańskiej pedagogii oraz przeniesiono na grunt nauczania i wychowania wiele metod.

Święty Ignacy Loyola jest także autorem *Konstytucji* dla zakonu jezuitów. Składają się one z dziesięciu „Części” (Część IV zawiera zasady wychowawcze pracy w kolegiach). Dzieło to jest podręcznikiem jezuickiego życia, ale jednocześnie najważniejsze elementy w formacji jezuitów stały się założeniami jezuickiego wychowania. W roku 1995 z *Konstytucji* usunięto przestarzałe przepisy i uzupełniono ją aktualnymi treściami, aby mogła mieć na nowo inspirującą moc. Zostały wydane pod tytułem: *Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy Uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację*²⁴.

W XVI wieku na zlecenie generała jezuitów Klaudiusza Acquavivy opracowano, a w roku 1599 wydano dokument *Ratio et institutio studiorum Societas Jesu* (*Układ i porządek studiów Towarzystwa Jezusowego*), w skrócie *Ratio Studiorum*, czyli jezuicką metodologię pedagogiczną. Powstanie tego dzieła było ważnym wydarzeniem w dziejach szkolnictwa. Książka miała stanowić odpowiedź na potrzeby wychowawcze ówczesnych jezuickich instytucji edukacyjnych. Jako pierwsza w dziejach szczegółowo określa proces wychowania i nauczania, na pierwszy plan wysuwa łączenie nauczania z wychowaniem. Władysław Kubik pisze, że jest to „pierwsze, pełne, rozbudowane w szczegółach ustawodawstwo szkolne”²⁵. Rozwijało się ono w ciągu wieków zgodnie z potrzebami historycznymi i kulturowymi, ale w swoim fundamencie i stosunku do człowieka pozostało niezmiennie. Przez ponad 200 lat stanowiło wraz z późniejszymi modyfikacjami i uzupełnieniami podstawowe prawo w dziedzinie nauczania, aż do poprawionej wersji *Ratio* z 1832 roku oraz wersji z 1995 roku wraz z przypisami kongregacji. Książka ta, choć była przeznaczona dla szkół jezuickich, miała wpływ na działalność szkół świeckich. Stanowi bowiem zbiór zwięzłych przepisów, zasad i wskazówek pedagogicznych dotyczących rozkładu zajęć, programu nauczania, podręczników, różnych przejawów życia szkolnego i obowiązków nauczycieli oraz uczniów. Jest to pomocny podręcznik dla nauczycieli i kierownictwa w codziennym zarządzaniu szkołą²⁶.

Mówiąc dziś o jezuickim wychowaniu, należy uwzględnić ogrom zmian, które zaszły w ciągu wieków. W roku 1986 jezuici opublikowali *Charakterystycz-*

²⁴ Zob. *Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy Uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację*, Kraków 2001.

²⁵ W. Kubik, *Dydaktyka szkoły wyższej...*, s. 37.

²⁶ *Podstawy edukacji...*, s. 77.

ne cechy jezuickiego wychowania, które miały być współczesnym dokumentem ukazującym wizję, ideał i cel jezuickiego wychowania. Wychowanie miało obejmować rozwój intelektu, wyobraźni, sfery uczuć, zdolności twórczych, komunikacyjnych, rozwój fizyczny, kształtowanie wiary, przygotowanie do życia w kulturze²⁷. Ostatecznym celem nie miało być jedynie zdobywanie wiedzy i zawodu, lecz pełny wzrost osoby, zgodny z posiadanymi zdolnościami²⁸. W programie nauczania został położony nacisk na osiągnięcia techniki i nauki społeczne, a nie jak dotychczas tylko na nauki humanistyczne²⁹.

Charakterystyczne cechy wywołały wśród wychowawców, nauczycieli, dyrektorów na całym świecie wzrost zainteresowania jezuickim wychowaniem. Zadał sobie przy tym pytanie, jak ukazane wskazówki mogą być bardziej praktyczne dla nauczycieli. W roku 1993 na międzynarodowym seminarium w Willa Cavaletti został ostatecznie przyjęty model ignacjańskiej pedagogii, stanowiący praktyczną pomoc we wprowadzaniu w życie wizji pokazanej w *Charakterystycznych cechach*. Model ten opublikowano pod tytułem *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*. W dokumencie akcentuje się potrzebę zachowania związku między wizją a metodą. *Pedagogika* zawiera określony światopogląd i wizję człowieka, określa rezultat, na który ukierunkowana jest edukacja. To decyduje również o doborze środków, które mają być zastosowane. Proponuje się w niej model pedagogii oparty na dynamice *Ćwiczeń duchownych* Ignacego Loyoli. Jest on skierowany do nauczycieli i próbuje odpowiedzieć na pytanie „jak”, a nie „czego” nauczać³⁰.

W wymienionych dokumentach zawarte są normy, zasady oraz metody nauczania. Między metodami z *Ćwiczeń* a metodami jezuickiego nauczania występuje wiele analogii, na przykład: *preludium* – wstępne zapoznanie się z materiałem, który ma być wykładany; *repetitio* – powtórki materiału, czyli ponowne przyjrzenie się poznanym treściom i uzyskanie szerokiej perspektywy, postawienie sobie pytań; *sentir* – zastosowanie zmysłów, wyraża się w nacisku położonym na wyobraźnię, pracę twórczą, zdobywanie doświadczeń, motywacji, radości z uczenia się³¹. Na uwagę zasługują takie zasady i elementy nauczania, jak *prelectio* – przygotowanie do lekcji, wstęp do zajęć mający na celu wzbudzenie w uczniu zainteresowanie tematem, pozytywne nastawienie do nauki; *magis* – znakomitość, oznacza sięganie po najlepsze dostępne środki i wydobywanie z uczniów ich potencjału. Sensem *magis* jest najpełniejszy rozwój osoby na każdym etapie jej życia³²; *emulatio* – współzawodnictwo, które ma motywować uczniów do nauki oraz uczyć odnosić sukcesy i przyjmować porażki. Program szkolny nie jest prze-

²⁷ Ignacjański model wychowania. Refleksja, t. 3, W. Żmudziński (red.), Gdynia 1997, s. 3.

²⁸ W. Kubik, *Dydaktyka szkoły wyższej...*, s. 39.

²⁹ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, tłum. B. Steczek, Kraków 1989, s. 4.

³⁰ W. Żmudziński, *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, W. Pasierbek (red.), Kraków 2008, s. 58.

³¹ *Charakterystyczne cechy...*, s. 37–38.

³² *Podstawy edukacji...*, s. 47.

ładowany, jezuici dbają o zachowanie umiaru zarówno w praktykach religijnych, jak i zajęciach szkolnych. Zaleca się przestrzeganie starożytnej zasady *non multa sed multum* (mniej, nie za dużo, a gruntownie).

Przedstawiając edukację jezuicką, należy zaznaczyć, że większość ze stosowanych zasad czy metod nauczania nie została stworzona przez jezuitów. Znaczną ich część zaczerpnięto ze szkół francuskich (*modus parisiensis*) i hiszpańskich, a na gruncie polskim czerpano z dorobku polskich pedagogów i dydaktyków. Jezuita, drogą długoletnich prób, udoskonalili te metody i szeroko zastosowali w całym swoim szkolnictwie.

3. Rola i zadania nauczyciela

Pedagogia ignacjańska jest drogą, na której nauczyciele towarzyszą uczniom w ich wzroście i rozwoju³³. W pedagogice ignacjańskiej szczególną rolę przypisuje się kompetentnemu i wykształconemu pedagogowi oraz świadectwu jego życia.

Podstawą ignacjańskiego nauczania czy wychowania jest bycie z wychowankiem w autentycznej relacji i atmosferze przyjaźni, która pomaga uczniowi zaangażować się w naukę i przyswajanie wartości. W relacji nauczyciel–uczeń ważne jest stworzenie przez nauczyciela warunków, w których uczniowie sami mogliby poznawać prawdę i do niej dochodzić. Chodzi tu o pewien rodzaj swobody nauczyciela i o samodzielność ucznia. Uczeń dochodzi do poznawania prawdy sam, nauczyciel jedynie asystuje w procesie zdobywania wiedzy i pozwala mu na samodzielność. By doszło do spotkania i wywiązała się relacja, potrzebna jest odpowiedź obu stron. W nauczaniu ważna jest zasada osobistej aktywności ucznia, bo bez współdziałania z jego strony nie może być mowy o uczeniu się. Nauczyciel w relacji z uczniem powinien przyjąć postawę *cura personalis*, czyli otoczyć indywidualną troską każdą osobę. Pozwala to dostrzec niepowtarzalność drugiej osoby, jej możliwości i dostosować do niej proces wychowania, choć wymaga empatii i elastyczności nauczyciela³⁴.

Istotnym elementem jest również dostosowanie ilości i rodzaju wiedzy czy doświadczeń do danego etapu rozwoju, na którym znajduje się wychowanek, czyli kierowanie się zasadą niewyprzedzania rozwoju³⁵. Pomoc wychowawcy przejawia się również w zachęcaniu do wytrwałego dążenia do doskonałości i samorozwoju (w wymiarze fizycznym, intelektualnym, psychologicznym i duchowym), przy jednoczesnym zwracaniu uwagi, by wychowanek nie podejmował aktywności przekraczającej jego siły.

³³ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja...*, s. 175.

³⁴ E. Dybowska, *Wychowawcze towarzyszenie młodym ludziom inspirowane pedagogiką ignacjańską*, w: *Młodzież wobec ponowoczesności*, M. Duda (red.), Kraków 2009, s. 120.

³⁵ Tamże, s. 124.

Nauczyciel ma być autorytetem w sprawach wiedzy, wpajanych wartości, idei, zachowań oraz być osobiście zaangażowany w rozwój wychowanka. Nauczyciel, aby mógł nauczać, wychowywać, ukazywać świat wartości i prawdy, sam musi go najpierw posiadać. Najlepszą metodą wychowawczą staje się jego osobisty przykład. Zadaniem nauczyciela jest pomóc osiągnąć samodzielność w uczeniu się i przejąć odpowiedzialność za własne wychowanie oraz rozwinąć poczucie własnej godności i kanon wartości³⁶. Uczący powinien również ułatwić podopiecznemu znalezienie drogi do prawdy, ale to uczeń sam we własnym tempie poszukuje prawdy i sensu życia, nauczyciel tylko mu w tym towarzyszy. Powinien on dostarczać okazji do tego, aby uczeń gromadził własne doświadczenia, wprowadzać ucznia w umiejętność i technikę refleksji. Refleksja powinna tak kształtować świadomość ucznia, aby odczuł on potrzebę działania. Rolą nauczyciela jest wówczas stwarzanie okazji pobudzających wyobraźnię w celu wyboru najlepszej drogi działania na podstawie nabytej wiedzy i umiejętności. To, co uczniowie zrobią pod kierunkiem nauczyciela, jest pierwszym krokiem w stronę nowych doświadczeń i dalszych refleksji³⁷. Nauczyciel nie powinien narzucać uczniom swoich poglądów czy dawać gotowych odpowiedzi, ale ma zadawać pytania, wspierać w rozwoju, studiowaniu, odkrywaniu, szanować sferę osobistą ucznia, wsłuchiwać się w jego problemy, pomagać podejmować decyzje, dzielić się osobistym doświadczeniem. Zadaniem nauczyciela jest formułowanie pytań, które budzą świadomość uczniów. Choć dla nauczyciela pokusą może być narzucanie własnego punktu widzenia (istnieje wtedy ryzyko manipulacji czy indoktrynacji), należy tego unikać. W pedagogii ignacjańskiej istnieje postulat poszanowania wolności ucznia. Nauczyciele powinni wzbogacać doświadczenia uczniów i przyczyniać się do ich wzrostu, ale muszą to czynić z poszanowaniem ich wolności, nawet jeśli wybiorą inny kierunek czy okażą się niezdolni do dalszego rozwoju³⁸. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że człowiek może odrzucić coś, co jest dla niego dobre, co służy osobistemu wzrostowi, i pójść własną drogą, a wówczas mentor ma obowiązek uszanować taką decyzję³⁹. Niezmiennie istotna w procesie nauczania jest umiejętność wycofania się w odpowiednim momencie rozwoju ucznia i pozwolenie mu na samodzielność⁴⁰.

Nauczyciel powinien zapoznać się z przeżyciami i doświadczeniami ucznia, zrozumieć jego świat. Zatrzymanie się nad problemami zakłada porozumienie pomiędzy nauczycielem a uczniem. Aby mogło się ono rozwijać, konieczne są zaufanie i szacunek. Nauczyciel powinien być prawdziwym towarzyszem w podjętym trudzie uczenia się. Niezmiennie istotne jest dostosowanie procesu nauczania i wychowania do osobistych predyspozycji i ograniczeń ucznia. Zadaniem nauczyciela jest zorientowanie się w zainteresowaniach, preferencjach i meto-

³⁶ *Podstawy edukacji...*, s. 26.

³⁷ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 113–114.

³⁸ *Dydaktyka szkoły wyższej...*, s. 42.

³⁹ A. Wielgus, dz. cyt., s. 298.

⁴⁰ E. Dybowska, dz. cyt., s. 124.

dach przyswajania wiedzy podopiecznego, a także poznanie jego stylu uczenia się, motywacji do nauki. Dobry pedagog jest świadomy złożoności uwarunkowań i życiowych determinant, które wpływają na jakość i sposób jego pracy oraz na osiągnięcia, zachowanie i postawę jego podopiecznych.

Nauczyciel powinien być cierpliwy, sprawiedliwy, powinien szanować godność i osobowość wychowanka, a także wiedzieć, kiedy nie zwracać uwagi na pewne błędy, odkładając ich poprawianie na inny, dogodniejszy moment. Dla utrzymania dyscypliny powinien raczej chwalić, niż karcić, a jeśli zwrócenie uwagi jest konieczne – robić to bez wyrzutów. Nauczyciel, prowadząc dyskusję, powinien utożsamiać się z obiema stronami, zachęcać uczniów do wypowiadania swego zdania. Ucząc, powinien być jednakowo przychylny wszystkim podopiecznym⁴¹. Ważną rzeczą w procesie nauczania jest koncentracja, nauczyciel może ją wspierać zadawaniem pytań lub zachęcając do wzajemnego przepytывania się uczniów. Rozwija to zdrowe współzawodnictwo, które pomaga w nauce⁴². Nauczyciel powinien wytłumaczyć uczniom temat, dokładnie opisać fakty, krótko wyjaśnić najważniejsze problemy, nad resztą zaś powinni się zastanawiać uczniowie, bowiem to, co zdobywają na drodze własnego rozumowania, daje im poczucie sprawstwa, satysfakcji i zadowolenia⁴³. Przy prezentacji materiału nauczycielom zaleca się zwięzłość, wynika to z szacunku i zaufania nauczyciela dla samodzielności ucznia⁴⁴. W momentach konfliktowych nauczyciel powinien się upewnić, czy dobrze zrozumiał ucznia, a dopiero później reagować. Pouczanie, poprawianie ucznia czy wyciąganie konsekwencji powinno służyć wytyczaniu granic i udoskonalaniu procesu nauczania czy wychowania⁴⁵. W kontaktach z uczniami nauczyciel powinien wspierać ich talenty oraz mierzyć i oceniać wyniki. Uczniowie mają wówczas świadomość, że ich osiągnięcia są doceniane⁴⁶. Ocenianie pobudza uczniów do intelektualnego rozwoju i wskazuje dziedziny, które wymagają większej pracy. Istnieją różne sposoby oceny rozwoju jednostki, mogą to być gratulacje, dodanie odwagi, zachęta do refleksji, ponownego rozważenia w momencie zauważenia braków, zadawanie pytań. Podczas oceniania nauczyciel powinien brać pod uwagę zdolności i poziom rozwoju każdego ucznia.

Do zadań kadry pedagogicznej i pracowników administracyjnych jezuickiej instytucji wychowawczej należy kształtowanie relacji między uczniem i nauczycielem oraz integracja grup rówieśniczych. Jest to również praca nad stworzeniem dobrego klimatu, sprzyjającego rozwojowi życia duchowego, intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego uczniów. Wszystkie osoby zaangażowane w życie szkoły są zobowiązane do wypracowania atmosfery życzliwości, zrozumienia

⁴¹ W. Kubik, *Dydaktyka szkoły wyższej...*, s. 55.

⁴² *Ratio studiorum. Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego*, wstęp i oprac. K. Bartnicka, T. Bieńkowski, Warszawa 2000, s. 87.

⁴³ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 34.

⁴⁴ K. Mertes, *Wychowywać do samodzielności*, tłum. R. Zajączkowski, Kraków 2008, s. 17.

⁴⁵ Tamże, s. 33.

⁴⁶ Tamże, s. 64.

i wzajemnego szacunku, która daje podopiecznym poczucie bezpieczeństwa. W pedagogice ignacjańskiej istotne jest również podkreślenie dialogu między rodziną a szkołą. Nauczyciele są zobowiązani współpracować z rodzicami, informować ich o działalności szkoły, omawiać z nimi sprawy związane z postępami i trudnościami uczniów. Rodziców zachęca się także do uczestniczenia w radach i spotkaniach szkolnych. Dzięki temu otrzymują oni pomoc i wsparcie w wypełnianiu swojej wychowawczej roli i są współodpowiedzialni za wychowanie w szkole⁴⁷.

Jezuici zakładają, że każdy, kto uczy i wychowuje, może wywierać głęboki wpływ na jednostki i społeczeństwa. Uważają, że w wychowawczych przedsięwzięciach powinno się uwzględniać pluralizm kultur, religii, a także zwracać uwagę na sytuację społeczną, ekonomiczną. Uczniów nie należy dyskryminować ze względu na stan społeczny. Nauczyciele powinni się starać tak uczyć i wychowywać, aby uczniowie nauczyli się pracować z innymi i dla innych, by byli ludźmi religijnymi i moralnymi. Razem z wiedzą i wykształceniem nauczyciele powinni wpajać im szacunek i zrozumienie dla innych religii i uświadamiać uczniom wartość współdziałania z innymi religiami. „Niech wreszcie będzie nauczyciel we wszystkim, dzięki łasce Bożej, uważny i staranny, przydatny studentom tak w wykładach, jak gorliwy we wszystkich innych ćwiczeniach [...]. Nikogo niech nie lekceważy, niech ma na względzie zarówno ubogich, jak i bogatych, niech dba o postępy każdego ze swych podopiecznych⁴⁸. Szkoły i uczelnie jezuickie powinny „wyróżniać się w dziedzinie formacji ogólnoludzkiej, społecznej, duchowej i moralnej, a także w trosce duszpasterskiej o swoich studentów oraz o osoby, które w nim pracują lub są z nim związane”⁴⁹. Osobisty przykład nauczyciela pomaga uczniom przyswajać propagowane wartości. Nauczyciel ma pozytywny lub negatywny wpływ na uczniów przez to, kim jest: „Jako nauczyciele w szkole jezuickiej, oprócz posiadania kwalifikacji zawodowych jesteście wezwani do tego, żeby być ludźmi Ducha. [...] To, czym jesteście, przemawia bardziej niż to, co robicie lub mówicie”⁵⁰. Nauczyciele stają się nie tylko przewodnikami w sprawach wiedzy, ale i świadkami i przykładem życia kierowanego chrześcijańskimi i ogólnoludzkimi wartościami. Zgodnie z misją pedagogii ignacjańskiej mają zadane „zdobywanie umysłów i serc nowych pokoleń”⁵¹. Jest to zaszczyt, a jednocześnie wysiłek i poświęcenie. Przed nauczycielami jezuickimi stoi zatem ogromne wyzwanie.

⁴⁷ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, tłum. B. Steczek, Kraków 1989, s. 31.

⁴⁸ *Ratio studiorum...*, s. 90.

⁴⁹ *Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz normy uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację*, B. Steczek, J. Kołacz (red.), Kraków 2006, s. 403.

⁵⁰ *Pedagogia ignacjańska...*, s. 26.

⁵¹ Tamże, s. 46.

Bibliografia

- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, tłum. B. Steczek, Kraków 1989.
- Duminuco V.J., *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Kraków 2008.
- Dybowska E., *Wychowawcze towarzyszenie młodym ludziom inspirowane pedagogiką ignacjańską*, w: M. Duda (red.), *Młodzież wobec ponowoczesności*, Kraków 2009.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch, U. Śmietana (red.), t. 4, Warszawa 2005.
- Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz normy uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację*, Kraków 2006.
- Ku pełni człowieczeństwa*, W. Kubik (red.), Kraków 1997.
- Kubik W., *Dydaktyka szkoły wyższej z perspektywy pedagogiki ignacjańskiej*, w: *W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, D. Skulicz (red.), Kraków 2004.
- Mertes K., *Wychowywać do samodzielności*, tłum. R. Zajączkowski, Kraków 2008.
- Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, tłum. B. Steczek, Warszawa 1994.
- Podstawy edukacji ignacjańskiej*, tłum. B. Steczek, J. Kołacz (red.), Kraków 2006.
- Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, W. Pasierbek (red.), Kraków 2008.
- Ratio studiorum. Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego*, wstęp i oprac. K. Bartnicka i T. Bieńkowski, Warszawa 2000.
- Wielgus A., *Personalistyczne aspekty pedagogii ignacjańskiej*, w: *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania* A. Szczudra, K. Uzar (red.), Lublin 2009.
- Ignacjański model wychowania. Refleksja*, t. 3, W. Żmudziński, (red.), Gdynia 1997.
- Ignacjański model wychowania. Działanie*, t. 4, W. Żmudziński, (red.), Gdynia 1998.
- Żmudziński W., *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, W. Pasierbek (red.), Kraków 2008.

Abstract

The Teacher in Ignatian Model of Pedagogy

Ignatian pedagogy is derived from an educational vision of founder of Jesuit order Ignatius of Loyola. His reflections and experiences allowed to discern the role and significance of teaching and education.

Jesuit education is based on dynamics of the *Spiritual Exercises*. Following the Ignatian prayer, five key elements of Ignatian models of pedagogy were singled out: the experience of cognition, reflection on the new experience, conduct, context (it is environment in which a student is growing up, the situation of his living and also predispositions, capabilities), teacher must know the student's situation and conditions of living. Evaluation is the last element, teachers must undertake the task of evaluating students personal growth and development. Ignatian model of pedagogy is based on the dynamics of: context, experience, reflection, action and evaluation.

There are some important documents in Jesuit Education: *Spiritual Exercises*, *Ratio et institutio studiorum Societas Jesu* which contains pedagogical guidelines and *The Charac-*

teristics of Jesuit Education which presents a modern coherent vision of Jesuit pedagogy for all their schools. The Ignatian model of pedagogy is published as *Ignatian Pedagogy – A Practical Approach*. It is addressed to teachers and gives assistance in the implementation of the new educational vision.

Interesting elements in Ignatian education are: *prelectio* (preparation for the lesson, the main goal is to arouse interest in the subject), *Ignatian magis* (excellence – to reach out for the best means available and to help students to bring to light their potential), *sentir* and *gustar* (sense and savour), *repetitio* (revision – allows to view things from a broader perspective, to ask questions of crucial importance).

Ignatian pedagogy in the educational progress takes into account care for the overall development of a young person (development of the intellectual, emotional, physical, moral and spiritual sphere). The goal of education is a full growth of the person. It urges students to self-discipline, initiative, integrity, accuracy.

Ignatian pedagogy also indicates the role performed in educational processes by a well educated and competent pedagogue. He is supposed to be an authority for the students on knowledge and behaviour, to be a witness to the values proposed. Furthermore educator should be personally committed in the complete and thorough development of every student. Jesuit tutors are interested in the whole man, all his dimensions: physical, intellectual, psychological and spiritual. Teachers accompany learners in their growth and development. Ignatian model of pedagogy proposes that a teacher introducing experience of cognition allows time for reflection and can lead the student to the point, where he can take decisions, determine his view on a subject in question, action. Ignatian Pedagogy expects from them self-education and growth through all life in order to help his students to be „man for others”.

The assumptions of this pedagogy open out before an educator a perspective and challenge for him.

Wiktoria Wachowska

Uniwersytet Jagielloński

OPIEKUŃCZA I WYCHOWAWCZA DZIAŁALNOŚĆ KATOLICKICH ZGROMADZEŃ ZAKONNYCH NA TERENIE DIECEZJI KIJOWSKO-ŻYTOMIERSKIEJ

Wprowadzenie

Tereny obejmujące rejon Żytomierszczyzny Polska utraciła w wyniku rozbiorów. Po roku 1918 nie weszły już w skład II Rzeczypospolitej, stając się integralną częścią sowieckiej Ukrainy (tak zwana Marchlewszczyzna). Na mocy traktatu ryskiego podpisanego między Rzeczypospolitą Polską a Rosją bolszewicką w roku 1921 Żytomierz został poza granicami Polski jako miasto Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej¹. Mimo sowieckich represji wobec ludności polskiej, które nasiliły się zwłaszcza w latach trzydziestych (zsyłki na Sybir i do Kazachstanu, likwidacja kościołów katolickich i polskich szkół, zakaz posługiwania się językiem polskim itp.), Polacy, chociaż zdziesiątkowani, cudem przetrwali tutaj do dziś.

W rejonie Żytomierza zachowały się dość duże enklawy Polaków. I chociaż współcześnie Żytomierz z przyległymi terenami należy do Ukrainy, pamięć o jego dawnej przynależności do Polski trwa wśród potomków polskich rodzin. Obecnie Żytomierszczyznę zamieszkuje około 100 tysięcy Polaków, z czego w samym Żytomierzu mieszka ich ponad 49 tysięcy². Niestety nie można stwierdzić, że władze państwowe Ukrainy wspierają Polaków w egzekwowaniu ich praw mniejszości narodowej. Wśród licznych trudnień ze strony administracji wolnej Ukra-

¹ M. Iwanow, *Pierwszy naród ukarany. Polacy w Związku Radzieckim 1921–1939*, Warszawa –Wrocław 1991, s. 117, 120, 132.

² *Статистика релігійного життя на Україні, Людина і світ*, Київ 2005 [Statystyka życia religijnego na Ukrainie: Człowiek i świat, Kijów 2005]; por. O. Юдін, *Католицизм і православ'я: знаки часу, Людина і світ, січень–лютий*, Київ 2000 [O. Judin, *Katolicyzm i prawosławie: znaki czasu, „Człowiek i świat”*, styczeń–luty, Kijów 2000, s. 32]; S. Stępień, *Polacy i inne mniejszości narodowe na Ukrainie w świetle spisu z 5 grudnia 2001 r.*, „Biuletyn Ukrainoznawczy” 2002, nr 8.

iny, jedynym sprzymierzeńcem Polaków w zachowaniu tożsamości narodowej wydaje się Kościół katolicki.

Ważnym elementem tożsamości narodowej jest religia. Od kilku lat odradza się tu życie religijne, wierni odzyskali kościoły, polscy księża rozpoczęli pracę duszpasterską. W niektórych miejscowościach, gdzie żyją Polacy, w szkołach ukraińskich są organizowane lekcje języka polskiego.

W swojej pracy ewangelizacyjno-formacyjnej na Ukrainie Kościół katolicki posługiwał się i nadal posługuje pracą zgromadzeń zakonnych.

Niniejszy artykuł jest poświęcony pracy zgromadzeń katolickich na terenie diecezji kijowsko-żytomierskiej. Zasadniczą cechą ich działalności jest szeroko rozumiana misja pedagogiczna – opieka, formacja chrześcijańska, wsparcie w zakresie podstawowych potrzeb życiowych, pielęgnowanie kultury i języka. W zakresie wychowania moralno-religijnego i społecznego działalność zgromadzeń zakonnych – ukierunkowana na szerzenie dobra (a przez to na zwalczanie zła w relacjach osobowych i społecznych) ma ponadto charakter profilaktyki i terapii w zakresie zjawisk patologicznych.

W artykule zostanie naświetlona idea założenia i zakres działalności (1) Zgromadzenia Sług Jezusa, (2) Zgromadzenia Sióstr od Aniołów i (3) Zgromadzenia Sióstr Pallotynek, (4) Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża i (5) Zgromadzenia Córek Najczystszej Serca Najświętszej Maryi Panny.

Zmiany w Europie Środkowo-Wschodniej rozpoczęte przez „Solidarność” w Polsce (1980) połączyły się z pierestrojką w Związku Radzieckim (od roku 1985 pod rządami M. Gorbaczowa). W październiku roku 1990 w Związku Radzieckim została wprowadzona ustawa stanowiąca nowe, mniej restrykcyjne prawo wobec organizacji religijnych. Dało to podstawę do ostrożnego i ograniczonego reaktywowania działalności Kościoła katolickiego w różnych krajach obszaru Związku Radzieckiego.

1. Opiekuńczo-wychowawcza działalność Zgromadzenia Sług Jezusa

Zgromadzenie Sług Jezusa zostało założone w Warszawie 8 grudnia 1884 roku przez błogosławionego o. Honorata Koźmińskiego, kapucyna (1829–1916) przy współpracy z Eleonorą Motylowską, warszawianką szlacheckiego pochodzenia (1856–1932). Powstało, by zajmować się służącymi, które na ogół były osobami bardzo zaniedbanymi pod względem religijnym, moralnym, a także materialnym, oraz innymi biednymi dziewczętami. Ojciec Honorat pragnął odrodzić religijnie i moralnie całe społeczeństwo polskie. Zaborca rosyjski nie pozwalał jednak na rozwój życia religijnego i prześladował wszelkie jego objawy. Nie mogły również działać zgromadzenia zakonne. Ojciec Honorat, rozważając Ewangelię, postanowił więc powołać do życia zgromadzenia ukryte, których członkinie nie ujaw-

niały swojego zakonnego poświęcenia się Panu Bogu, jednak życiem i służbą ludziom świadczyły o swojej wierze, nadziei i miłości, o tym, że są chrześcijanami. Ich wzorem był Jezus Chrystus nieobjawiający swojej misji i bóstwa przez 30 lat życia w Nazarecie, a teraz ukrywający się w Eucharystii³.

Pierwsza siostra Zgromadzenia Sług Jezusa została wysłana do Żytomierza w roku 1891. Następnie przybyły tu w rok później, po uzyskaniu od ks. biskupa Bolesława Kłopotowskiego zgody na wejście do diecezji łucko-żytomierskiej. Wkrótce było ich siedem. Zaprosiła je do Żytomierza hrabina Pelagia Potocka, właścicielka dóbr ziemskich na Wołyniu, która nieco wcześniej zapoznała się z założycielką Zgromadzenia – Matką Eleonorą Motylowską.

Żytomierz, który zastały siostry Zgromadzenia w roku 1892 liczył około 55 tysięcy mieszkańców, w tym około 10 tysięcy katolików (byli to przede wszystkim Polacy), 22 tysiące prawosławnych (Rosjanie, Ukraińcy) i 22 tysiące Żydów, w większości spolonizowanych. Takie proporcje wyznawców poszczególnych religii oraz tendencje rusyfikacyjne zaborcy zwalczającego religię katolicką powodowały, że w mieście było wówczas 12 cerkwi i tylko 2 kościoły katolickie: katedry pw. św. Zofii i seminaryjny pw. bł. Jana z Dukli. Były też dwie kaplice katolickie na cmentarzach (pw. św. Mikołaja i pw. św. Stanisława).

Zgromadzenie Sług Jezusa rozpoczęło zatem pracę w Żytomierzu w roku 1892 i pracowało tu ponad pół wieku, starając się – wbrew zaborcy dążącemu do niszczenia wszystkiego, co polskie – służyć społeczeństwu przez wzorowe życie chrześcijańskie, przekazywanie wiedzy religijnej, nauczanie języka polskiego i prowadzenie punktów usługowych.

Siostry prowadziły:

- pralnię i pracownię krawiecką, które były jednocześnie punktami nauki katechizmu i języka polskiego oraz historii ojczystej dla tych z dziewcząt, które chciały z tej nauki korzystać. Bardzo dużo dziewcząt nauczyło się w niej szycia oraz innych prac domowych, a także dobrego życia według zasad wiary katolickiej. Obok pracowni krawieckiej siostry prowadziły również pracownię trykotarską i pracownię kołder;
- zakład „Józefówka”, w którym, narażając się zaborcy, katechizowały biedne dzieci zbierane z przedmieść miasta;
- ochronki w mieszkaniu p. Łaniewskich i w „Józefówce”. Ta ostatnia przekształciła się w dom dziecka. W roku 1906 było w niej 30 dziewczynek, a w latach I wojny i powojennych liczba ta zwiększyła się do 50. Dom dziecka został zamknięty nakazem bolszewików w roku 1922. Dzieci jednak często wracały do miejsca, gdzie zaznały serca i ciepła rodzinnego i gdzie uzyskały i pogłębiły wiarę, oraz zdobyły przygotowanie do życia;
- internat – obok Domu Dziecka siostry prowadziły do roku 1916 internat dla dziewcząt gimnazjalnych z okolic Żytomierza, Wilna i Kijowa. Dziewczęta korzystały nie tylko z dachu nad głową i pożywienia, ale przede wszyst-

³ <http://www.kapucyni.ofm.pl/archiwum>, [data dostępu: 30 czerwca 2010].

kim z wychowania religijnego i patriotycznego. Niestety około 1920 także on został zamknięty przez władze chcące wyrugować z dawnych ziem polskich wszystko, co polskie i katolickie;

- kuchnię litewską prowadziły od roku 1915, a przy niej naukę gotowania dla dziewcząt. W czasach rewolucji siostry żywiły biednych szukających u nich wsparcia, choć same były w trudnym położeniu materialnym. Siostry były przez cały czas blisko ludzi cierpiących i prześladowanych, zagubionych i biednych. Niosły im pomoc materialną, podtrzymywały na duchu, dzieliły się ostatnim groszem i chlebem z najbardziej potrzebującymi;
- kursy zwane szkołą gospodarczą – przygotowujące do zawodu przyszłej służby w gospodarstwie domowym;
- pośrednictwo pracy⁴.

W pierwszych latach pracy w Żytomierzu siostry Zgromadzenia Sług Jezusa katechizowały jednorazowo ponad 100 dzieci. Następnie, w czasach rządów bolszewickich, siostry jeździły po okolicznych wsiach, by w ukryciu przed komunistami przygotowywać dzieci do spowiedzi i Komunii Świętej. Potem przyjeżdżał kapłan, również w ukryciu, i udzielał sakramentów świętych, siostry zaś jechały dalej. Gdy w roku 1935 aresztowano ostatniego księdza w Żytomierzu, siostry zostały przez dłuższy czas bez księdza i sakramentów świętych, na równi z innymi wiernymi. Od czasu do czasu jeździły na Mszę Świętą i do spowiedzi do Moskwy odległej od Żytomierza o ponad 1000 kilometrów, gdzie przystępowały do spowiedzi w języku rosyjskim u francuskiego księdza⁵.

Co jakiś czas pojawiali się jednak kapłani, którzy ukrywając się u sióstr, jednocześnie sprawowali posługi duszpasterskie. W tych czasach siostry niejednokrotnie musiały przejąć niektóre funkcje kapłanów⁶.

Świadectwa życia sióstr Zgromadzenia Sług Jezusa w Żytomierzu zaowocowało rodzimymi powołaniami. W latach 1892–1939 do Zgromadzenia zgłosiło się około 50 dziewcząt. Po II wojnie światowej Zarząd Generalny Zgromadzenia Sług Jezusa zdecydował, żeby pozostałe po prześladowaniach bolszewickich i wojennych siostry wróciły do kraju. Ostatnią siostrą Zgromadzenia, która wróciła do Polski w 1964 r., była s. Zofia Bratkowska. W wieku 88 lat, jako niewidoma, po 63 latach pracy w Żytomierzu, stała się żywą kroniką żytomierskich dziejów Zgromadzenia⁷.

Zaangażowanie Zgromadzenia Sług Jezusa na Ukrainie po pierestrojce rozpoczęło nowy okres w ich działalności. Zachęcane przez wielu kapłanów i z potrzeby własnego serca siostry Zgromadzenia Sług Jezusa wróciły do Żytomierza

⁴ A. Jakubczyk, „Rodzina Józefówki” w Żytomierzu, Warszawa 1992, s. 7.

⁵ S. Stępień, *Polacy na Ukrainie. Zbiór dokumentów*, cz. I: lata 1917–1939, t. 2, Przemyśl 1999, s. 118.

⁶ O. Соколовський, *Церква Христуса 1920–1940. Переслідування христیان в ЗСРСР*, Київ, c. 67 [O. Sokołowski, *Cerkwa Chrystowa 1920–1940. Prześladowanie chrześcijan w ZSSR*, Kijów 1999, s. 67].

⁷ A. Jakubczyk, dz. cyt., s. 10–29.

w roku 1989. Powrotna droga, po 25 latach nieobecności, prowadziła przez Bar na Podolu. Rok wcześniej dwie Sługi Jezusa przyjechały tam zaproszone przez ówczesnego proboszcza, ks. Bronisława Biernackiego. Wspomniany kapłan był znajomym ks. prof. Józefa Bakalarza, Chrystusowca pracującego na KUL-u, od lat jeżdżącego na Ukrainę do pomocy tamtejszym kapłanom. To właśnie ów kapłan, znając Sługi Jezusa, poradził ks. Biernackiemu zaproszenie siostr do pracy. Po przybyciu do Baru, w listopadzie 1988 roku Sługi Jezusa zamieszkały u sióstr benedyktynek misjonarek, żyjących wówczas w ukryciu, i zajęły się szcieniem szat liturgicznych z przywiezionych przez siebie materiałów. Razem z wiernymi z Baru przeżyły okres Adwentu i Bożego Narodzenia. Wtedy też, w czasie świąt Bożego Narodzenia, po raz pierwszy spotkały się z ks. Aleksandrem Milewskim SAC z Żytomierza, który przyjechał do ks. Biernackiego w odwiedzinach. Zaprosił on siostry do Żytomierza. W tym czasie w Kościele polskim było ogromne zainteresowanie Kościołem na Wschodzie, który przy wyczuwalnym już kresie reżimu sowieckiego powoli się odradzał. Coraz więcej zakonnic i zakonników oraz księży diecezjalnych z Polski przekraczało wschodnią granicę, by ludziom mieszkającym za nią nieść Pismo Święte, które – choć niejednokrotnie odbierane podczas rewizji na granicy – i tak w końcu trafiało na Wschód.

Na Ukrainie zaistniało wówczas bardzo duże zapotrzebowanie na pracę katechetyczną oraz na pomoc w zarządzaniu kościołów i w szcieniu szat liturgicznych. Kościół na Wschodzie potrzebował dosłownie wszystkiego, a przede wszystkim rąk do pracy. W odpowiedzi Sługi Jezusa przyjechały na Ukrainę po raz drugi w lipcu 1989 roku. Tym razem do Łuczyńca położonego 60 kilometrów od Baru, na zaproszenie ówczesnego proboszcza z Łuczyńca – ks. Jerzego Nagornego.

Ksiądz J. Purwiński, zaprosił siostry do pracy w Żytomierzu. Sam żyjąc w bardzo skromnych warunkach, miał wtedy powiedzieć do Sług Jezusa: „przyjeżdżajcie i pracujcie, a ludzie się o was zatroszczą”.

Jesienią roku 1989 Zarząd Generalny Zgromadzenia Sług Jezusa podjął decyzję o wyjeździe sióstr na stałe do Żytomierza, w celu założenia wspólnoty i pracy apostołskiej. Już w listopadzie tego roku siostry wyjechały najpierw do Łuczyńca, a stamtąd pod koniec grudnia do Żytomierza. Mieszkańcy Łuczyńca i okolicznych wiosek, którzy już się zżyli z siostrami, serdecznie żegnali wyjeżdżające, żalując, że ich pobyt był tak krótki. Sługi Jezusa zaopatrzone w ofiarowane zapasy żywności opuściły Łuczyniec 27 grudnia 1989 roku i przyjechały do Żytomierza.

W Żytomierzu przez 16 miesięcy siostry korzystały z gościnności rodziny Jadwigi i Romana Świdarskich, którzy z otwartym sercem przyjęli pod swój dach pierwsze trzy Sługi Jezusa. Ich mieszkanie było bazą dla stale rozrastającej się wspólnoty sióstr, których przybywało w miarę powstawania nowych parafii i punktów katechetycznych.

Od 1 stycznia 1990 roku siostry rozpoczęły katechizację w Korostyszewie oddalonym o 30 kilometrów od Żytomierza. W tym mieście liczącym około 100 tysięcy mieszkańców, w listopadzie 1989 roku oddano część budynku kościoła, w którym nadal mieściło się kino. Po jej uprzątnięciu i urządzeniu, tak by mogła

stać się kaplicą z Najświętszym Sakramentem, powoli zaczęło przychodzić tu coraz więcej osób, zwłaszcza starszych kobiet przyprowadzających swoje wnuki i prawnuki. Średnie pokolenie w tym okresie było niemal w 100% nieobecne w kościele. Do Korostyszewa zaczął systematycznie dojeżdżać z Żytomierza ks. proboszcz Jan Purwiński, z którego inicjatywy Sługi Jezusa rozpoczęły tam pracę katechetyczną. Powoli formowały się grupy katechetyczne wiekowe i do poszczególnych sakramentów świętych. Katecheza była prowadzona w języku polskim, ale w słownictwie bardzo prostym, opisowym. Na zajęciach z dziećmi zazwyczaj były też obecne osoby starsze, które niejednokrotnie pomagały siostram w prowadzeniu katechezy w charakterze tłumaczy z języka polskiego na ukraiński lub rosyjski. Obok katechizacji siostry podjęły się również nauki języka polskiego na potrzeby liturgii (zapoznanie z alfabetem oraz naukę czytania).

Od lutego 1990 roku Sługi Jezusa zaczęły towarzyszyć ks. proboszczowi J. Purwińskiemu w wyjazdach do Nowej Borowej, położonej 70 kilometrów od Żytomierza. Tam Msza Święta była odprawiana w języku polskim w jednej z chat. Zbierało się na niej do 60 osób, głównie starszych i dzieci. Z czasem wybudowano barak – kapliczkę, a później kościół pw. Matki Bożej Bolesnej. Praca siostr – podobna jak w Korostyszewie – polegała na katechizacji dzieci i młodzieży w kapliczce, nieco później także w przedszkolu, na przygotowywaniu dorosłych do sakramentów świętych, nauce śpiewu w języku polskim.

Inną placówką, do której zaczęły dojeżdżać Sługi Jezusa od 2 lutego 1990 roku była polska wieś Jabłonne, oddalona od Żytomierza o 70 kilometrów. Na niedzielnym nabożeństwie zbierało się do 300 wiernych. Na ulicy oprócz języka ukraińskiego słychać było rozmowy prowadzone w języku polskim. Wszyscy mieszkający tam Polacy identyfikowali się z Kościołem katolickim. Bardzo liczne były grupy katechizowanych dzieci i młodzieży. Pierwsza grupa przygotowana przez siostry do spowiedzi i I Komunii Świętej liczyła 25 dzieci. Kolejne były równie liczne. Siostry szybko nawiązały serdeczny kontakt z ludźmi, którzy okazali się bardzo życzliwi. Ponieważ nie posiadały własnego środka transportu, dojazdy do parafii tak oddalonych od Żytomierza zawsze wymagały noclegu. Nigdy nie było problemu ze znalezieniem go, zawsze częstowano siostry obfitą kolacją, a przed wyjazdem do Żytomierza wyposażano je w artykuły spożywcze jako formę wynagrodzenia za pracę.

Od Wielkanocy siostry wraz z ks. J. Purwińskim zaczęły dojeżdżać do Torczyna, wsi nielicznej, ale niemal w 100% zamieszkannej przez Polaków, w której – podobnie jak Jabłonnem – ludzie na ulicy pozdrawiali się po polsku chrześcijańskim: „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus”. We wsi nie było kościoła i pierwszym miejscem wspólnej modlitwy stała się uzyskana przez życzliwego dyrektora kołchozu, Polaka, sala wiejskiego domu kultury zwanego potocznie klubem.

Zapleczem materialnym i duchowym dla Sług Jezusa w Żytomierzu, a przez ręce siostr dla kościoła lokalnego diecezji kijowsko-żytomierskiej, była stała pomoc otrzymywana z Polski, tak ze zgromadzenia, jak od zaprzyjaźnionych bi-

skupów i kapłanów. Należy wspomnieć ks. arcybiskupa Ignacego Tokarczuka, który ofiarował bardzo wiele rzeczy do wyposażenia nowych parafii, jak również osobiście dla ks. Jana Purwińskiego z racji jego konsekracji na biskupa 4 marca 1992 roku. Zaslugą znajomych księży było przysyłanie zaproszeń na wyjazd do Polski dla 20–40-osobowych grup dzieci i młodzieży z Ukrainy. Koszt podróży i pobytu dzieci z licznymi atrakcjami był całkowicie pokrywany przez zapraszających, a dzieci i młodzież wracali z takich wakacji zaopatrzeni w wartościowe rzeczy. Wielu kapłanów z Polski w czasie swojego urlopu przyjeżdżało na Ukrainę, by pomagać w pracach duszpasterskich nielicznym w stosunku do potrzeb kapłanom. Ludowi Bożemu nieśli wiarę i wiedzę religijną – udzielali sakramentów świętych osobom przygotowanym wcześniej przez siostry na wakacyjnych katechezach, organizowali religijne spotkania z młodzieżą, zakładali wiele wspólnot i grup modlitewnych i apostoelskich.

Do czerwca 1990 roku były tylko trzy siostry, które mieszkając w Żytomierzu u państwa Świdarskich, obsługiwały pięć parafii (Korostyszew, Nową Borową, Wołodarsk Wołyński, Jabłonne i Torczyn), dojeżdżając do nich. W parafiach tych powoli odradzała się wiara i normalizowało się życie Kościoła katolickiego. Kilka razy w tygodniu ks. Jan Purwiński dojeżdżał z Żytomierza, aby odprawić Mszę Świętą. Od lipca 1990 roku wspólnota czasowo (na okres wakacyjny) powiększyła się o dwie siostry. W Dowbyszu położonym około 70 kilometrów od Żytomierza została wówczas podjęta praca katechetyczna, zmierzająca do przygotowania dzieci i młodzieży do spowiedzi i I Komunii Świętej podczas wakacji. Podobna grupa katechetyczna wakacyjna w tym samym czasie została zorganizowana w Jabłonnym. W sumie zebrało się około 80 dzieci nie tylko z Dowbysza i Jabłonnego, lecz z różnych miejscowości Ukrainy i Rosji, które przebywały na wakacjach u swoich krewnych, zazwyczaj dziadków. Niejednokrotnie była to jedyna okazja, by przygotować się i przystąpić do sakramentów świętych, ponieważ wsie i miasta, z których przyjechały te dzieci, nie miały kościołów i kaplic, a spotkanie z kapłanem było wydarzeniem bardzo rzadkim.

Po wakacyjnej katechezie Sługi Jezusa wróciły do Dowbysza w październiku 1990 roku. Zatrzymały się w wynajmowanym mieszkaniu prawosławnych właścicieli i rozpoczęły systematyczną pracę na miejscu. Dzięki życzliwości pani dyrektor przedszkola siostry zostały poproszone o prowadzenie lekcji religii w placówce, gdzie przebywały dzieci katolickie i prawosławne. Takie audytorium wymagało posługiwania się przez katechetki językiem ukraińskim. Wkrótce mali bywalcy przedszkola wraz z personelem świętowali poświęcenie obiektu przez kapłana Kościoła katolickiego. Katechizacja młodzieży i dzieci szkolnych odbywała się w kaplicy. Przed Bożym Narodzeniem z Polski przyjechały kolejne dwie siostry, które dołączyły do przebywających już w Dowbyszu.

Trzyosobowa wspólnota Sług Jezusa z Żytomierza po 17 miesiącach przebywania u bardzo gościnnych i życzliwych ludzi, którzy troszczyli się o to, by siostry w ich domu czuły się jak u siebie, zamieszkała na stałe we własnym domu zakonnym 28 maja 1991 roku. Siostry nadal dojeżdżały do Nowej Borowej, Ko-

rostyszewa, Torczyna. Podjęły ponadto pracę katechetyczną w katedrze żytomierskiej oraz dojazdową w dwóch nowo otwartych parafiach w Wołodarsku i Malinie. Z powodu potrzeb apostołskich w kaplicy domowej sióstr przez okres dwóch lat znajdowała się parafia Bożego Miłosierdzia naznaczona przez ks. biskupa Jana Purwińskiego.

Obecnie dom i obszerna kaplica służą jako miejsce spotkań rekolekcyjnych i modlitewnych dla młodzieży, sióstr zgromadzeń zakonnych pracujących w Żytomierzu oraz spotkań wszystkich Sług Jezusa z trzech wspólnot diecezji kijowsko-żytomierskiej. Siostry służą dziewczętom pomocą duchową i materialną. Prowadząc przykatedralny kiosk, apostołują wśród katolików, jak i prawosławnych religijną prasą i literaturą oraz przedmiotami kultu Bożego, o które starają się w wydawnictwach na Ukrainie i w Polsce. Prowadzą również zajęcia katechetyczne w trzech podżytomierskich parafiach, gdzie też troszczą się o wystrój kaplic w Sokołówce, Dubowcu i Bolarce⁸.

2. Siostry od Aniołów w służbie człowiekowi na terenie diecezji kijowsko-żytomierskiej

Siostry od Aniołów są bezhabitowym zgromadzeniem zakonnym. Ich celem w życiu wewnętrznym i apostołskim jest nieustanne adorowanie Boga, a zarazem służenie ludziom.

Obecność sióstr w społeczności ma na wzór aniołów stróżów prowadzić do Boga, chronić przed złem i pomagać w wytrwaniu w dobrym.

Jednym z elementów powołania Sióstr od Aniołów jest pomoc kapłanom w szerzeniu i pogłębianiu wiary katolickiej. Charyzmat ten siostry realizują przez nauczanie religii zbiorowe i indywidualne, tworzenie i prowadzenie grup, szczególnie młodzieżowych oraz organizowanie dni skupienia i rekolekcji. Podejmują także pracę wychowawczą w przedszkolach, szkołach i zakładach; pracują jako pielęgniarki, opiekunki społeczne i parafialne.

W sowieckim systemie prześladowania religijnego mogły przetrwać jedynie ukryte, bezhabitowe zgromadzenia zakonne. Do takich należy też Zgromadzenie Sióstr od Aniołów (*Congregatio Sororum ab Angelis*), założone w Wilnie 31 marca 1889 roku przez księdza Wincentego Kluczyńskiego (1847–1917), ówczesnego profesora seminarium duchownego, późniejszego arcybiskupa metropolity mohylewskiego i administratora diecezji mińskiej (1910–1914) przy współudziale matki Bronisławy Stankowicz (1844–1929).

Ksiądz Wincenty Kluczyński był entuzjastą i wytrawnym znawcą Pisma Świętego. Stąd czerpał natchnienia dla swoich apostołskich przedsięwzięć, szukał

⁸ Tamże, s. 25–29, por. R. Dzwonkowski, *Polacy na dawnych kresach wschodnich. Z problematyki narodościowej i religijnej*, Lublin 1994, s. 123–146.

też praktycznego powiązania prawd w nim zawartych z życiem. Z wiarą przyjął prawdę o aniołach, ich szybkiej, wszechstronnej i wszechogarniającej metodzie działania, zmierzającego do pomnożenia dobra w ludzkich sercach. Widział w nich narzędzia Miłosierdzia i Opatrzności Bożej: „Nie ma dzisiaj zakątka ziemi, nie ma człowieka, ani takich potrzeb jego, których by nie dosięgła ich uczynność i opieka”. Siostry miały współpracować z aniołami nieba i aniołami ziemi, jak nazywa kapłanów ks. Kluczyński, powołując się na słowa Pisma Świętego: „Wargi kapłana bowiem powinny strzec wiedzy, a wtedy pouczenia będą szukać u niego, bo on jest wysłannikiem Pana Zastępów”⁹.

Przez pół wieku zgromadzenie wypełniało swe zadania, głównie na terenie Wileńszczyzny. W latach 1945–1946, w ramach tzw. repatriacji, większość sióstr przybyła na teren PRL, a 35 z własnego wyboru zostało na ziemiach włączonych do ZSRR, aby tu wypełniać swą misję.

W latach 1950–1956 20 sióstr znalazło się w więzieniu, a potem w obozach karnych o obostrzonym reżimie na terenie Syberii i Kazachstanu. Przyczyną aresztowania było ukrywanie w jednym z domów zgromadzenia kapłana obżarządu wschodniego, księdza Antoniego Ząbka TJ. Siostry zostały skazane za przynależność do „nielegalnej organizacji” przeciwko władzy sowieckiej, za jaką uznano zgromadzenie¹⁰.

Po okresie zahamowania rozwoju, spowodowanego uwięzieniem sióstr, zgromadzenie zaczęło w latach sześćdziesiątych zakładać nowe placówki, spiesząc z bezpośrednią pomocą kapłanom. Były to placówki na Białorusi i Ukrainie. Pierwszą placówkę na Ukrainie siostry założyły w Żytomierzu w roku 1976, a następną w Winnicy w roku 1986.

Zgromadzenie Sióstr od Aniołów w Żytomierzu podjęło współpracę z parafią Bożego Miłosierdzia od momentu jej zaistnienia. Siostry włączyły się w pracę duszpasterską, pomagając urzędującym tam kapłanom. Jak wcześniej zaznaczono, pomieszczeń mieszkalnych jeszcze nie było, na zajęcia dojeżdżało się z drugiego końca miasta, co zajmowało wiele czasu. Prowadzono katechizację wśród dzieci i dorosłych, były to spotkania grupowe i indywidualne. Dorośli w każdym wieku, nie wyłączając osób starszych, które zasługują na szczególną troskę z racji doświadczenia i nurtujących je problemów, są odbiorcami katechezy na równi z dziećmi dorastającymi i młodzieżą. Należałoby ponadto wspomnieć o wychodźcach, o tych, których postęp współczesny doprowadził do nędzy i opuszczenia, o tych, którzy zamieszkują dzielnice wielkich miast, pozbawione kościołów, odpowiednich miejsc i budynków.

⁹ Ю. Білоусов, *Київсько-Житомирська римсько-католицька єпархія*, Житомир 2000, s. 96 [J. Bilousow, *Kijowsko-żytomierska rzymska eparchia*, Żytomierz 2000, s. 96].

¹⁰ J. Markowska, *Zgromadzenie Sióstr od Aniołów na terenie Związku Radzieckiego w latach 1946–1991*, Konstancin-Jeziorna 1997, s. 10–17; por. F. Paluszkiwicz, *Mały słownik jezuitów w Polsce*, Warszawa 1999, s. 283.

3. Siostry pallotynki i ich służba człowiekowi

Wiele lat dojrzało w sercu ks. Alojzego Majewskiego (1869–1947), pallotyna, misjonarza z Kamerunu, Założyciela Polskiej Prowincji Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego, pragnienie przeszczerpienia Zgromadzenia Sióstr Pallotynek na ziemi polskie.

O sprowadzeniu sióstr do Polski ks. Majewski myślał od zawsze. Po raz pierwszy powiedział o tym głośno w roku 1910. W roku 1914 powtórzył: polskich sióstr naszej kongregacji jeszcze nie ma, a takich przecież Pan Jezus też pragnie.

Po latach korespondencji i rozmów dwie pierwsze siostry pallotynki – misjonarki stanęły na polskiej ziemi dnia 30 stycznia 1934 roku.

Dwa miesiące spędziły w Ołtarzewie. W wynajętym w pobliżu mieszkaniu i w gościnnych progach księży pallotynów przygotowywały się do czekających je zadań tym chętniej, że zaczęły się zgłaszać kandydatki zainteresowane charyzmatem św. Wincentego Pallottiego.

Dnia 12 kwietnia 1935 roku siostry przyjechały do Rajcy. Wkrótce przejęły od pallotynów rajczański dworek po hrabiach Wereszczakach wraz z ponadsześćdziesięciohektarowym gospodarstwem. Stosunkowo szybko udało się przystosować do celów kultowych obszerny, a nieużywany spichlerz zbożowy w dworku. Stał się on nową kaplicą, z której chętnie korzystali katolicy, a także o wiele liczniejsi w sąsiedztwie prawosławni.

W miarę powiększania się siostrzanej wspólnoty poszerzał się również zakres prac tak zwanych zewnętrznych – siostry otoczyły opieką chorych, otworzyły przedszkole i świetlicę w Rajcy. W ramach prac ewangelizacyjnych Kościoła zorganizowały Krucjatę Eucharystyczną i Sodoalicję Mariańską wśród młodzieży, a w licznych miejscowościach rozsianych w promieniu kilkunastu kilometrów katechizowały. Żadne rekolekcje parafialne nie odbyły się bez pomocy sióstr, które czas między konferencjami wypełniały wiernym modlitwą, czytaniem lektur duchowych, śpiewem.

Dnia 2 lipca 1937 roku 13 sióstr nowicjuszek złożyło pierwsze śluby na ręce przełożonej generalnej Matki Aquiny Klahr. Uroczystej liturgii przewodniczył ks. bp Karol Niemira z Pińska. Niemal od zaraz zostaną powierzone odpowiedzialne stanowiska w nowo powstałych placówkach w Nowogrodku, Gieranonach i w Zarankowszczyźnie. Nastąpiły dwa lata względnej stabilizacji, a po nich radykalna zmiana perspektyw.

Wybuchła II wojna światowa. Dnia 7 września 1939 roku wkroczyły do Rajcy wojska radzieckie. Ich przywódca zdecydował, by w domu głównym pallotynek powstał szpital. Do pracy w nim zaangażowano trzy siostry. Pozostałe mieszkanki zmuszone były opuścić dom macierzysty. Początkowo rozproszone stworzyły kilka nieoficjalnych wspólnot: w Rajcy, Nowogrodku, Wilnie i w Płonce Kościelnej. Przez cały okres wojny siostry angażowały się w różne formy pomocy rodakom;

prowadziły szwalnię, schroniska dla dzieci, organizowały kuchnie ludowe. Jako pielęgniarki opiekowały się chorymi w szpitalach i w domach prywatnych.

W okresie powojennym – do roku 1947, kiedy to polski okręg zgromadzenia podniesiono do rangi quasi-prowincji liczba pallotynek wzrosła do 28 sióstr tworzących pięć wspólnot.

W miarę upływu lat i wzrostu liczby powołań rozsiano polskie pallotynki po trzech kontynentach: w Europie – do Francji, Włoch, na Ukrainę i Białoruś, od roku 1977 do Afryki, by mogły podjąć pracę ewangelizacyjną wśród afrykańskich braci w Rwandzie, w Kongo, w Tanzanii i w Kamerunie, i od roku 1998 za Ural do Jekaterinburga, miasta w którym „otwierają się bramy” Azji.

Owocem 70-letniej działalności polskiej prowincji sióstr pallotynek są liczne placówki apostolskie. Kolejną z nich stała się praca sióstr pallotynek na Ukrainie¹¹.

Mając głęboką świadomość swojej misji apostolskiej, siostry ze Zgromadzenia Katolickiego Apostolstwa Polskiej Prowincji w roku 1989 po raz pierwszy przekroczyły granicę Związku Radzieckiego i przyjechały na Ukrainę. Inicjatorem przyjazdu sióstr pallotynek był o. Aleksandr Milewski SAC.

Córki św. Wincentego Pallottiego zaczęły realizować cel swego przyjazdu – prowadziły katechezy, pierwsze spotkania ze społeczeństwem miasta Żytomierza. Swoją pierwszą dom siostry otworzyły 1 września 1991 roku¹².

Z Polski przyjechały siostry – s. Danuta Jarosz, s. Maria Ganakiwska i s. Estera Satchnik. Pierwszą siostrą przełożoną była s. Estera Satchnik.

„Na Ukrainę – wspomina siostra Danuta Jarosz – przyjechałam w 1991 roku. Moi rodzice pochodzą z okolic Wilna. Kiedy była możliwość wyjechać na Wschód, od razu się zgodziłam, bo praca na tych terenach była moim marzeniem. Pragnęłam dzielić się wiarą w Jezusa Chrystusa...”¹³. Podobną motywację przyjazdu na Ukrainę miała s. Ludwika Jastrzebska, która chciała pomóc ludziom w odnalezieniu Boga, chciała poznać życie i mentalność ludzi funkcjonujących tyle lat w komunizmie.

Pełne zapału pallotynki prowadziły katechezy dla dzieci w parafii i w przedszkolu Teremok. Nauczały też młodzież i dorosłych. Organizowały pielgrzymki do Dołbysza, gdzie mieści się sanktuarium Matki Boskiej Fatimskiej.

Prowadziły też prace charytatywne, odwiedzając domy chorych, współpracując z personelem medycznym i pomagając mu.

Dom przy ulicy Czerniachowskiego był pierwszym miejscem spotkań sióstr i mieszkańców Żytomierza. W roku 1997 siostry przeniosły się do nowego domu

¹¹ S. Galina Szpilowa SAC udzieliła informacji na temat pracy apostolskiej sióstr pallotynek w Żytomierzu. Źródłem niniejszego fragmentu tekstu jest fragment jej pracy magisterskiej na temat *Zgromadzenie Sióstr Misjonarek Apostolstwa Katolickiego w Kijowsko-Żytomierskiej Eparchii na Ukrainie w latach 1989–2004*.

¹² J. Pałyga, *Powrót do korzeni. Pallotyni i pallotynki na Ukrainie i Białorusi*, Ząbki 2005, s. 311.

¹³ Pisemne relacje s. Danuty Jarosz, Warszawa 22 stycznia 2006 r.

– na ul. Kachowskiego, w którym prowadziły katechizację oraz prace opiekuńczo-wychowawcze nad dziećmi z rodzin ubogich.

Ojciec Stanisław Firut parafii kamiennobrodckiej zaprosił zgromadzenie pallotynek do współpracy w swojej parafii. 1 października 1995 roku w Kamiennym Brodzie w rejonie baraniwskim, obwodu żytomierskiego został otworzony dom sióstr pallotynek. Zamieszkały tam trzy siostry: s. Anna Karpińska, s. Ludwika Jastrzebska, s. Grażyna Wojnowska. Był to pierwszy dom sióstr pallotynek. Drugi został otworzony w roku 2005.

Zgromadzenie sióstr pallotynek jest otwarte dla wszystkich wiernych. Jego cel to ożywianie wiary i rozpalanie miłości wśród katolików oraz rozszerzanie jej po całym świecie. Siostry pallotynki pogłębiają u wszystkich wiernych świadomość apostołskiego powołania i przygotowują wiernych do aktywnej współpracy w zbawczym posłannictwie Kościoła.

Wincenty Pallotti powołał do życia wspólnotę księży i braci (Stowarzyszenie Apostolstwa Katolickiego – pallotyni) w celu zakładania, ożywiania i scalania Zjednoczenia Apostolstwa Katolickiego. Obecnie ze wspólnotą księży i braci, na swój sposób współdziałało kilka wspólnot sióstr, instytuty świeckie i stowarzyszenia świeckich.

Do Zjednoczenia należy wiele osób pojedynczych i grup rozsianych po całym świecie. Są to kobiety i mężczyźni, żonaci i wolni, młodzi i starsi. Wszyscy czerpią natchnienie z ducha apostołskiego świętego Wincentego Pallotiego i usiłują wspólnie się angażować w apostołstwo Kościoła. W zakres ich programu wchodzi: wspólna modlitwa, działalność apostołska oraz poszukiwanie łączącego wszystkich pallotyńskiego stylu życia.

4. Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża w Żytomierzu

Elżbieta Róża Czacka – założycielka Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża pochodziła z rodziny ziemiańskiej. Urodziła się w Białej Cerkwi na Wołyniu, w domu otrzymała staranne wychowanie i wykształcenie. W wieku 22 lat straciła wzrok. Wtedy podjęła studia we Francji, Wiedniu i Szwajcarii w zakresie pomocy niewidomym, przekonana, że jest to odtąd jej powołaniem. Sama nauczyła się alfabetu brajla i pracowała nad dostosowaniem go do polszczyzny.

W roku 1910 założyła w Warszawie przytułek, warsztat i szkołę dla niewidomych dziewcząt, a także bibliotekę książek pisanych brajlem. Rok później powstało Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi¹⁴. Grupę założycielską stanowili: okulista – Bolesław Ryszard Gepner, właściciel ziemski – Antoni Górski, hrabina

¹⁴ M. Żółtowski, *Blask prawdziwego świata. Matka Elżbieta Róża Czacka i jej dzieło*, Lublin 1999, s. 13–50.

Wanda z Badenich Krasieńska oraz adwokaci przysięgli – Stanisław Bukowiecki i Aleksander Jackowski. Na pierwszym zebraniu po rejestracji listę sześciu członków założycieli powiększyły nowo przyjęte osoby w liczbie 73. Obecnie Towarzystwo liczy 1580 członków. Nazwę Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi otrzymało już w niepodległej Polsce, w roku 1928. Należy pamiętać, że w roku 1918 matka Czacka powołała Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża i od tej chwili Towarzystwo i Zgromadzenie współdziałają z sobą, tworząc jedno dzieło¹⁵.

Matka Elżbieta Czacka tak mówi w *Konferencjach duchowych dla sióstr o nazwie Zgromadzenia* (18 stycznia 1940 r.):

„Myślę, że byłoby ważne, abyście się zastanowiły nad samą nazwą Zgromadzenia. Ta nazwa ma swoje wielkie znaczenie, powstała ona z woli Bożej i pod wpływem modlitwy.

Zgromadzenie – oznacza, że zgromadziłyśmy się tutaj, aby oddawać cześć Bogu. *Sióstr* – gdyż tak, jak siostry w rodzinie zdążamy do jednego celu. Przełożone są wam matkami i nazwa sióstr powinna wam to przypominać. *Franciszkanek* – dlatego, że wybrany został przeze mnie na patrona zgromadzenia św. Franciszek, który odpowiada świetnie naszym czasom. Przypomniawszy on światu jakby na nowo Ewangelię, umiłowanie ubóstwa, umiłowanie wszystkiego tego, co Bóg stworzył. Dał odpowiedź na to wszystko, co stanowi obecnie wielką trudność świata. Święty Franciszek umiłował Boga nade wszystko, kochał ludzi i całe stworzenie. Powinniśmy kochać świętego Franciszka i iść jego śladami. Zależy mi na tym, aby jego duch, duch Ewangelii, był cechą naszego zgromadzenia. *Służebnic Krzyża* – dlatego, że krzyż dla nas jest najpewniejszą drogą prowadzącą do Boga. Cierpienie jest nieuniknione. Nie można osiągnąć wyższego stopnia świętości bez cierpienia. Człowiek, który żyje dla Boga, musi dźwigać krzyż, który mu Bóg zsyła. Dlatego trwanie u stóp krzyża powinno być naszą drogą. Jest drugi krzyż, który powinniśmy nieść i któremu służymy. Jest to krzyż wszystkich cierpiących, a zwłaszcza ślepotą fizyczną czy duchową. Prawdziwe powołanie okazuje się, gdy idziemy do tych, którzy nas potrzebują, do rodzin naszych, kiedy cierpią, a nie wtedy, kiedy im jest dobrze i wesoło, chociaż cieszymy się ich radością. Czego szukać mamy u ludzi? Służenia cierpieniu. Trzeci krzyż to jest nasz własny krzyż, który nie przez wyobraźnię sobie fabrykujemy, nie przez miłość własną. Mówię tu o krzyżu, który z ręki Bożej pochodzi: utrata zdrowia, strata wolności – krzyż bardzo ciężki. To jest dobry, zdrowy krzyż, który należy dobrze przyjąć”¹⁶.

Istotne znaczenie miały pobyty Elżbiety Róży Czackiej w Żytomierzu. „Co roku Elżbieta Róża Czacka w lecie wyjeżdżała na parę tygodni do braci na Wołyn. W czerwcu roku 1915 Róża Czacka wyjechała do Koniuch, aby wziąć udział w uroczystej I Komunii Świętej swego bratanka Tadeusza. Pobyt ten przeciągnął

¹⁵ <http://dziedzictwo.ekai.pl>, [data dostępu: maj 2010].

¹⁶ J. Stabińska OSB AP, *Matka Elżbieta Róża Czacka*, Łaski 1989, s. 47

się na 3 lata i odegrał doniosłą rolę w życiu Róży. Gdy linia frontu odcięła Warszawę od Wołynia, Róża nie mogła powrócić do Warszawy i nie mogła także pozostać w Koniuchach, bo Kozacy wypędzili z nich właścicieli i pracowników. Karawaną złożoną z kilku powozów wyruszono ku kierunkowi Żytomierza¹⁷.

Matka Elżbieta nie lubiła mówić o sobie. Gdy w 20 lat później opracowała historię swego Dzieła, tak ważny okres pobytu w Żytomierzu zamknęła w kilku zdaniach. „W roku 1915 wyjechałam na kilka tygodni na Wołyn, do mojej rodziny i tam zostałam odcięta od Warszawy przez działania wojenne. Zaraz przeszłam do istoty rzeczy. Całą uwagę skupiłam na powołaniu do założenia zgromadzenia poświęconego pracy z niewidomymi. Pod kierunkiem św. pamięci księdza profesora Krawieckiego odbyłam nowicjat, który zaczęłam 19 listopada 1916 r., 19 marca 1917 r. złożyłam pierwsze śluby; w roku 1917 z myślą o przyszłym zgromadzeniu przywdziałam za pozwoleniem łucko-żytomierskiego biskupa habit III Zakonu Świętego Franciszka, w sierpniu tegoż roku złożyłam śluby wieczyste¹⁸.

Róża Czacka wybrała zgromadzenie habitowe, ponieważ wtedy właśnie na obszarze cesarstwa rosyjskiego wydano pozwolenie noszenia habitu zakonowi katolickim. Wybrała habit także ze względów ideowych i praktycznych: jako wyznaczenie wiary, przynaglenie do życia zgodnego z nauką Chrystusa i jako rozwiązanie sprawy stroju w zespole kobiet żyjących w ubóstwie¹⁹.

Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża w Żytomierzu²⁰ wiąże się z założeniem Domu Zakonnego pod wezwaniem Matki Bożej Różańcowej w Żytomierzu, który istnieje tu od października 2003 roku. Przez dwa pierwsze lata dwie siostry mieszkwały w trzypokojowym mieszkaniu przy ulicy 8 Marca, tam rozpoczęły działalność wśród niewidomych na duszy i na ciele, dotarły do szkoły, gdzie uczą się dzieci z wadami wzroku. Dzięki przychylności dyrekcji szkoły, siostry rozpoczęły jako wolontariuszki zajęcia dziewiarstwa w ramach kółka pozalekcyjnego na warsztatach tkackich.

Siostry nawiązały kontakt z mieszkańcami pobliskiego „obszczeżycia” dla niewidomych i niedowidzących, gdzie prowadzą zajęcia dziewiarskie i katechetyczne.

Obecnie mieszkają w domu z ogrodem przy ulicy Ostrowskiego 30 – jedna z nich pochodzi z Ukrainy i dwie z Polski. Kontynuują rozpoczęte prace sióstr, dzięki lepszym warunkom mieszkaniowym mają możliwość zapraszać dzieci ze szkoły do domu, gdzie mogą spędzać wolny czas, usłyszeć więcej o Panu Bogu, doświadczyć ciepła i serdeczności rodzinnej, której są często pozbawione przez koleje życiowe. W miarę możliwości otaczają opieką sieroty, które często są pozostawione same sobie.

¹⁷ Tamże, s. 54–55.

¹⁸ Tamże, s. 54.

¹⁹ Tamże, s. 58–59.

²⁰ S. Ludmiła FSK udzieliła informacji na temat pracy apostolskiej Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża w Żytomierzu. Źródłem niniejszego fragmentu tekstu są jej relacje na temat zakresu działalności Zgromadzenia.

W okresie wakacyjnym organizują „Wakacje z Bogiem” dla chętnych dzieci ze szkoły i „obszczeżycia”. Starają się organizować dla swoich podopiecznych święta, by nauczyli się przeżywać je po chrześcijańsku. Podtrzymują kontakt z absolwentami naszej szkoły pomagają im wsparciem duchowym i materialnym.

5. Zgromadzenie Córek Najczystsze Serca Najświętszej Maryi Panny²¹

Zgromadzenie Córek Najczystsze Serca Najświętszej Maryi Panny powstało w I połowie XIX wieku, przez posługę kapłańską kapucyna bł. Honorata Koźmińskiego (1826–1916).

Sytuacja Kościoła katolickiego w Polsce pod zaborem carskiej Rosji w tym czasie była bardzo trudna, o wiele gorsza i bardziej złożona w carstwie rosyjskim. Po powstaniu styczniowym wielu księży i zakonników było ukaranych, uwięzionych i wysłanych na Sybir²².

Nieudana wojna z Japonią w roku 1905 oraz wzmagający się ruch rewolucyjny doprowadziły cara Mikołaja II do ogłoszenia ukazu tolerancyjnego z 17 kwietnia 1905 roku. W ukazie tym pozwolono na przejście z prawosławia na katolicyzm; odebranie świątyń zabranych wcześniej, ale tylko tych, których nie zajmuje prawosławna cerkiew; przywrócono również język polski na lekcjach religii w szkołach; ogłoszono amnestię dla deportowanych księży²³.

Zgromadzenie Córek Najczystsze Serca Najświętszej Maryi Panny powstało 8 grudnia 1885 roku. Założycielem Zgromadzenia był Honorat Koźmiński. Na współzałożycielkę Zgromadzenia Bóg powołał Matkę Paulę Malecką (1853–1927). Głównym zadaniem Zgromadzenia była praca nauczycielska i wychowawcza wśród dzieci i młodzieży, sierot i ubogich. Duchowość Zgromadzenia Założyciel oparł na regule III Zakonu św. Franciszka z Asyżu. Błogosławionemu Honoratowi i Matce Pauli Zgromadzenie zawdzięcza organizację i ustalenie ukrytego życia zakonnego oraz duchowość franciszkańską i maryjną. Bardzo sobie ceni również ich wielkość ducha i cnoty, takie jak gorliwość o chwałę Bożą, ufność w Opatrzność Bożą, męstwo, pokorę i ogromną troskę o każdego człowieka.

Honorat żywił głębokie przekonanie, że życie zakonne jest dziełem Boga i może być zniszczone, lecz powinno zmieniać formę. Nową formę życia zakonnego – życie ukryte – odkrył w Ewangelii. Zakony Honorackie położyły więc

²¹ S. Helena Węglowska udzieliła informacji na temat działalności sercanek w Kijowie w latach 1900–1929. Działalność Zgromadzenia wyrażała się w prowadzeniu szkół, ochronek, sierocińców oraz działalności katechetycznej. Źródłem niniejszego fragmentu artykułu jest fragment jej pracy magisterskiej pt. *Życie i działalność Sióstr Córek Najczystsze Serca Najświętszej Maryi i Panny w Kijowie w latach 1900–1929*.

²² B. Kumor, *Historia Kościoła*, cz. 7, Lublin 1991, s. 84–11.

²³ Tamże, s. 379–380.

wielkie zasługi w dziele umocnienia Kościoła katolickiego w Polsce i carstwie rosyjskim. Również dla zachowania tożsamości narodowej.

Opierając się na nauczaniu Kościoła, o. założyciel ukazuje stan ukrytego życia zakonnego jako najpełniejszą formę realizacji chrześcijańskiego powołania. W nim osoba zakonna może najpełniej realizować zalecenia Ewangelii czy całkowicie oddać się Bogu, jak również wypełniać przykazanie miłości Boga. Ukryte życie zakonne sprzyja pokonywaniu namietności i unikaniu wszelkich niebezpieczeństw na drodze ku zjednoczeniu z Bogiem, przez opuszczenie wszystkiego, czym człowiek żył dotychczas. Aby całkowicie oddać się Bogu, potrafi posunąć się aż do zaparcia się siebie. Istota tego życia zakonnego tkwi w Bogu. Sam Bóg daje powołanie osobie wybranej. On utrzymuje ją, broni i daje jej wytrwanie²⁴.

Błogosławiony Honorat Koźmiński jako czciciel Serca Maryi podkreślał macierzyńską miłość Maryi do ludzi. Mówił, że Matce Bożej zależy na tym, aby wszystkich prowadzić do Jezusa, że Serce Maryi jest drogą do Serca Jej Syna²⁵.

Poświęcając Zgromadzenie Sercu Maryi, Założyciel powierzył siostronom zadanie, aby wychowywały dzieci i młodzież macierzyńskim sercem na wzór Maryi. Pisał on, że „szkoły były zawsze dla Kościoła przedmiotem szczególnej pieczy, zwłaszcza dzisiaj, gdy duch wychowania bezwyznaniowego cały świat prawie ogarnął. (...) Łatwiej cokolwiek dopuszczano szkoły rękodzielnicze; można też było do szkół rządowych i prywatnych posyłać dusze zakonne, ukryte przed światem i opatrzone wszelkimi kwalifikacjami naukowymi, aby kierując się roztropnością, niszczyły podstępne dążenia bezbożnych wśród świata zastępów wyznawców Chrystusa na czas prześladowania”²⁶.

Córki Serca Maryi w szczególny sposób starały się naśladować cnoty Serca Matki Bożej. Zadanie apostoelskie powierzone im przez założycieli wypełniały przede wszystkim w środowisku nauczycielsko-wychowawczym, aby przepoić je w duchu prawdziwie chrześcijańskim. To było niezwykle ważne dla Kościoła i społeczeństwa. Wychowanie obejmowało kształtowanie umysłów, charakterów, postawy religijnej i zaangażowanie w społeczeństwie. Dla dzieci sierot, opuszczonych i ubogich siostry organizowały sierocińce, ochronki i domy dziecka. Wiele uwagi siostry poświęcały wychowaniu młodego pokolenia w duchu umiłowania tradycji narodu polskiego i troski o jego przyszłość.

Sercanki, rozważając obecność Maryi w dziecięcym życiu Jezusa, wpatrując się w macierzyństwo Maryi, widząc, że nie ograniczało się ono tylko do zrodzenia Syna, lecz jak w przypadku każdej matki wniosło podstawowy wkład w jego rozwój, starały się Ją naśladować. Kiedy Towarzystwo Dobroczynności powierzyło

²⁴ M. Szymula, *Duchowość zakonna*, Warszawa 1998, s. 120–121.

²⁵ H. Koźmiński, *Wybór pism*, cz. 1, *Przemówienia o życiu zakonnym. Środki do leczenia chorób duszy*, Warszawa 1981, s. 33.

²⁶ H. Koźmiński, *Wybór pism*, cz. 5, dz. cyt., s. 117; por. H. Koźmiński, *Wybór pism*, cz. 1, *Przemówienia o życiu zakonnym. Środki do leczenia chorób duszy*, Warszawa 1988; por. *Patron powierzenia i wytrwania. Okruchy myśli bł. Honorata Koźmińskiego, kapucyna (1829–1916)*, wybór G. Bartoszewski. M. Koronko, Warszawa 1989, s. 42.

siostram dzieci do wychowania, sercanki z radością je przyjęły. Przez szereg lat siostry prowadziły 10 zakładów.

Pierwszy zakład, który otworzono przy Kadetskim Zaułku, a później przy ulicy Trzech Świętych, wychowywał około 50 dziewczynek. Pobierały one naukę na poziomie szkoły podstawowej, uczono je także religii, która stała na wysokim poziomie. Razem z nauką szkolną dziewczynki uczyły się szycia, pończoszarstwa i haftu. Pracownie te prowadziły odpowiednio wykwalifikowane siostry. „Dziewczynki wybitnie zdolne i inteligentne posyłano do szkół średnich, ale w niewielkiej ilości, bo taka nauka w szkole średniej bardzo drogo kosztowała”²⁷ – wspomina siostra Scholastyka. Jedną z takich kijowskich wychowanek jest obecna Pani Eugenie Mironowicz, doktor medycyny w Warszawie.

„Matka Popławska zorganizowała umiejętnie powierzony sobie zakład, tak że wszystko w nim tętniło harmonią, spokojem, radosnym życiem Bożym. Każdego wchodzącego do tego domu uderzała atmosfera niezwyklego ładu, porządku, ciszy, zgody i miłości panującej w całym otoczeniu. Ona bardzo lubiła dzieci. Jej miłość do nich nie przestała być czynną i po przyjęciu urzędu przełożonej generalnej, za jej staraniem zostało w Nowym Mieście w Domu Macierzystym założone Kółeczko św. Tereni. Bardzo często bywała na zebraniach Kółeczka, zachęcając dzieci do pisania referatów, gdyż widziała w tym wielką korzyść dla ich duszy...”²⁸

W dzielnicy Kijowa Padół, na ul. Jurkowskiej 3 p. Karolina Jaroszyńska, robiąc ofiarę za zmarłego męża Józefa Jaroszyńskiego, ufundowała plac i murowany dom – ochronę dla dzieci pod wezwaniem św. Józefa. Kierowniczką domu na początku była siostra Humiliana – Olimpia Moszyńska. Przebywało tam na stałe 40 sierot i przyprowadzano codziennie 100 dzieci w wieku od 4 do 10 lat z biednych rodzin. Starsze dzieci pobierały naukę w parafialnej szkole, w której uczyły się robót ręcznych, miały lekcje religii, historii Polski, rachunków, śpiewu oraz gimnastyki. Uczyły się również języka polskiego, ale tylko ustnie ze względu na zakaz posiadania podręczników.

Wychowanki zakładów otrzymywały elementarne i zawodowe wykształcenie. Zdolniejszych kształcono na pracownice ochronek, dając im możliwość przejścia obowiązującego wówczas kursu czterech klas. Wybitnie zdolne posyłano do gimnazjum. Przeważnie wszystkie otrzymywały wykształcenie dwuklasowe i zawód. Ze względu na rząd carski, zawsze wrogo usposobiony do wszystkich przejawów polskości i katolicyzmu, zakład uchodził zewnętrznemu jako rzemieślniczy, i czyniono wszystko, aby go takim przedstawić władzom. W rzeczywistości był to jednak zakład naukowo-wychowawczy. Jedna z wychowanek domu kijowskiego tak pisze: „Dzieci uczono w zasadzie przy zamkniętych drzwiach, uczono niemal z jednej książki, bez zadania do domu, lecz tylko tyle, ile dziecko mogło zapamiętać. System ten, przyjęty z musu, był bardzo uciążliwy dla nauczycielek i nieraz

²⁷ H. Koźmiński, *Wybór pism*, cz. 5, dz. cyt., s. 113.

²⁸ *Listy Matki Popławskiej*, ACSM B. II. T. 1., k. 73.

nudny dla zdolniejszych wychowanek, lecz ze względu na warunki nauczania zmienić go było niepodobieństwem. Pisać uczono na oddzielnych kartkach, które spalano po lekcjach, nigdy w zeszytach, by przypadkowo nie wpadł w ręce niepożądane i nie ściągnął biedy”²⁹.

Wielką pomoc w wychowaniu dzieci wykazał ks. Kazimierz Naskręcki, prowadząc duszpasterstwo w zakładzie, spowiadając, organizując różne nabożeństwa, wygłaszając nauki, dbał też o kulturalne wychowanie dzieci. Uczestniczył w rekreacji, pomagając s. Scholastyce prowadzić klub rozrywkowy. W sali, która służyła za uczelnię i salę rekreacyjną, nauczał towarzyskich zabaw, wielu gier kulturalno-rozrywkowych, takich jak: zgadywanie przysłów, szarad, kwartety literackie itp.

Stowarzyszenie kobiet w Kijowie zorganizowało stołówkę dla studentów. Była niezmiernie ważna, ponieważ korzystali z tej kuchni nie tylko studenci, ale i Polacy, których wojna zmusiła do opuszczenia Warszawy, Lwowa i innych miast. Wszyscy mogli w niej tanio i zdrowo się odżywiać, nie domyślając się, że obsługują ich siostry zakonne. Kierownictwo i obsługę kuchni prowadziły siostry. Pierwszą kierowniczką była s. Benedykta Zawrocka. Ofiarna praca sióstr przynosiła ogromne korzyści dla Zgromadzenia; z czasem zorganizowano tam zakład wychowawczy dla dziewcząt, które chciały się nauczyć gospodarstwa domowego i gotowania.

Dwa zakłady ufundowane przez Karola Jaroszyńskiego znajdowały się w rejonie Lukianówka, przy ulicy Owsiejewskiej. Zostały nabyte jako dar imieninowy dla p. Karoliny Jaroszyńskiej. Jeden zakład dla 35–40 dziewczynek – sierot, a drugi dla 20 starców. Były to prawie identyczne domy – pałacyki z dużą działką przedzieloną siatką. Ogrody, początkowo zaniedbane, po objęciu zakładów przez siostry zostały uporządkowane i zagospodarowane, tak że stanowiły poważne zaplecze materialne zakładów.

W roku 1910 przy ulicy Kiriłowskiej 2 powstał zakład rzemieślniczo-wychowawczy dla chłopców, prowadziły go siostry. W zakładzie utworzono introligatornię, stolarnię i pracownię szewską. Pracami stolarskimi i szewskimi kierowali specjalnie zaangażowani majstrowie. Na miejscu chłopcy pobierali naukę, którą prowadziła s. Andrzeja Orzechowska; potem szli do pracowni uczyć się różnych fachów. Przyjmując zamówienia z miasta, utrzymywali zakład. Przebywało w nim 120 chłopców.

Warto też wspomnieć, że podczas I wojny światowej macierz szkolna powierzyła siostronom internat dla dziewcząt uczęszczających do różnych szkół. W czasie wojny znajdowały się tam dzieci uchodźców z Polski.

²⁹ H. Koźmiński, *Wybór pism*, cz. 5, dz. cyt., s. 113.

Świadectwo założyciela jest najlepszym przykładem i potwierdzeniem, że siostry swoją misję nauczycielską i wychowawczą wypełniały z wielkim oddaniem i poświęceniem.

Zakończenie

Długa lista żeńskich zgromadzeń zakonnych na terenach dzisiejszej Żytomierszczyzny i Kijowszczyzny może być odczytywana jako wyraz zapotrzebowania ludności, a szczególnie mieszkających tam Polaków, na religię katolicką. Zgromadzenia ze swą misją *stricte* konfesyjną łączą jednak działalność opiekuńczą, wychowawczą – najogólniej ujmując: kulturotwórczą w najszerszym tego słowa znaczeniu. Poprzez tę działalność trafiają do człowieka i spełniają misję służby Bogu przez służbę człowiekowi. Odpowiadając na potrzeby ludzi w duchu Ewangelii, tworzą swoiste pedagogie.

Bibliografia

- Білоусов Ю., *Київсько-Житомирська римсько-католицька єпархія*, Житомир 2000 [J. Bilousow, *Kijowsko-żytomierska rzymska eparchia*, Żytomierz 2000].
- Dzwonkowski R., *Polacy na dawnych kresach wschodnich. Z problematyki narodowościowej i religijnej*, Lublin 1994.
- Iwanow M., *Pierwszy naród ukarany. Polacy w Związku Radzieckim 1921–1939*, Warszawa–Wrocław 1991.
- Jakubczyk A., „Rodzina Józefówki” w Żytomierzu, Warszawa 1992.
- Koźmiński H., *O zgromadzeniach ukrytych przed światem*, Kraków 1991.
- Koźmiński H., *Wybór pism*, cz. 1, *Przemówienia o życiu zakonnym. Środki do leczenia chorób duszy*, Warszawa 1981.
- Listy Matki Popławskiej*, ACSM B. II. T. 1., k. 73.
- Łoziński M., *Polonia nieznana*, Kłodawa 2002.
- Markowska J., *Zgromadzenie Sióstr od Aniołów na terenie Związku Radzieckiego w latach 1946–1991*, Konstancin-Jeziorna 1997.
- Patron zawierzenia i wytrwania. Okruchy myśli bł. Honorata Koźmińskiego, kapucyna (1829–1916)*, wybór G. Bartoszewski, M. Koronko, Warszawa 1989.
- Осадчий В., *Католицька Церква в Україні, Люблін–Луцьк 2001* [W. Osadczy, *Katolicka cerkwa na Ukrainie*, Lublin–Luck 2001].
- Pałyga J., *Powrót do korzeni. Pallotyni i pallotynki na Ukrainie i Białorusi*, Ząbki 2005.
- Stępień S., *Polacy na Ukrainie. Zbiór dokumentów*, cz. I: lata 1917–1939, t. II, Przemyśl 1999.
- Stabińska J. OSB AP, *Matka Elżbieta Róża Czacka*, Łaski 1989.
- Sokołowski O., *Cerkwa Chrystowa 1920–1940. Prześladowania chrześcijan w ZSSR*, Kijów 1999.
- Szymuła M., *Duchowość zakonna*, Warszawa 1998.

Żółtowski M., *Blask prawdziwego świata. Matka Elżbieta Róża Czacka i jej dzieło*, Lublin 1999.

<http://www.kapucyni.ofm.pl/archiwum>.

<http://www.slugi.franciszkanie.pl>.

<http://dziedzictwo.ekai.pl>.

www.fsk.opoka.org.pl.

Abstract

Caring and Educational Work of Catholic Monastic Congregations within the Kyiv-Zhitomir Diocese

The article describes the idea of foundation and the field of concern of Catholic religious communities on the territory of Kyiv-Zhitomir diocese. The main aim of their activity is taking care of children, formation of Christian morality and trust, cultural heritage development.

The outstanding people are showed in the article. They have faithfully contributed to the development of Catholic religious communities. It is important to emphasize that the history of foundation, the fields of concern were given by the representatives of researched communities. It gives hope it will become wide spread among readers.

REDAKTOR

Anna Poinc

KOREKTOR

Aleksandra Kasica

SKŁAD I ŁAMANIE

Wojciech Wojewoda

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-80, 12-631-18-81, fax 12-631-18-83